

# Enseignement général, formation professionnelle et économie

par Christoph F. Buechtemann et Dana J. Soloff\*

*Nous présentons dans ce dossier quelques unes des études les plus intéressantes présentées lors de la conférence internationale de Santa Barbara (novembre 1993) consacrée au thème « Investissements en capital humain et performances économiques ». Dans cette introduction, C. Buechtemann et D. Soloff synthétisent le contenu des débats : la qualité de la main-d'œuvre semble être une des sources fondamentales de l'efficacité productive des pays industrialisés face à la concurrence des pays à bas niveaux de salaires. Satisfaire cette exigence de qualification croissante, mais aussi lutter contre l'exclusion des travailleurs non qualifiés constituent les deux défis centraux des politiques actives de formation et d'emploi.*

Nous rencontrons dans la plupart des pays industrialisés une inquiétude croissante au sujet de l'inadaptation et de l'imminente pénurie des compétences sur le marché du travail. Cette inquiétude concerne aussi la capacité des systèmes d'enseignement général et de formation professionnelle actuels à fournir les compétences dont les entreprises et les salariés des pays les plus industrialisés, caractérisés par de hauts niveaux de salaires, auront besoin pour relever les défis économiques de la décennie à venir. A priori, cela semble en contradiction avec le fait que les habitants des pays les plus industrialisés ont connu au cours des trente dernières années un développement sans pré-

céder de leur instruction, portant les niveaux de compétences formelles bien au-dessus de ce qu'elles étaient au début des années soixante.

Le doute au sujet de la capacité des systèmes d'enseignement général et professionnel actuels a grandi, en Europe comme aux États-Unis, sous les effets conjugués de plusieurs facteurs parmi lesquels le déclin généralisé de la croissance de la productivité depuis le milieu des années soixante-dix, la perte continue de marchés importants au profit des pays asiatiques à bas salaires, les modifications de la pyramide des âges au sein de la population active, l'augmentation des différentiels de revenus en fonction du niveau d'études et un taux de chômage élevé et durable, particulièrement parmi les salariés peu qualifiés. De plus, de récentes études comparatives menées au plan international ont révélé des différences significatives en terme d'instruction et de compétences de la main-

\* **Christoph F. Buechtemann** est économiste au « Human Capital Department » du RAND, Santa Monica, Californie.

**Dana J. Soloff** est sociologue dans le même département. Ces deux auteurs ont également participé au dossier « Le système dual allemand, fissures et dynamiques » publié dans *Formation Emploi* n° 44 d'octobre-décembre 1993.

d'œuvre entre les principaux pays industrialisés tels le Royaume-Uni, les États-Unis et la France d'une part et le Japon, l'Allemagne et la Suède d'autre part. En conséquence, améliorer les programmes scolaires et promouvoir le développement des compétences sont devenus des priorités absolues à l'ordre du jour de la plupart des politiques publiques nationales.

Le fait que l'investissement en capital humain et un haut niveau de compétences de la main-d'œuvre aient un impact bénéfique plus ou moins direct sur les performances économiques et la compétitivité est une hypothèse courante qui alimente l'essentiel du débat politique actuel. Cette conception n'a rien de nouveau ; de fait, elle fut l'idée maîtresse qui soutint les réformes de l'enseignement généralisé à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Depuis, on considère les différences observées quant à la qualité comparée de l'enseignement général et professionnel des différents pays comme un facteur important expliquant les variations entre les taux de croissance et les performances en terme de concurrence de ces pays. Ainsi, on explique les origines du déclin économique relatif observé en Grande-Bretagne dès le tournant de 1870 par les insuffisances de l'enseignement technique, en comparaison avec l'importance particulière accordée à la formation professionnelle dans l'Allemagne impé-

riale. Au cours des années 1950-60, les dépenses massives consacrées par les États-Unis à l'enseignement et à la recherche et le système d'enseignement général secondaire et post-secondaire ont constitué, l'un, un exemple stimulant, l'autre, un modèle pour le développement de l'enseignement dans la plupart des pays d'Europe de l'Ouest et au Japon. Dans un passé plus récent, alors que le Japon était devenu une puissance économique de premier plan au niveau mondial, le système japonais, basé sur un enseignement généralisé de grande qualité et sur la formation systématique de la main-d'œuvre en entreprise a suscité l'intérêt des décideurs américains et européens. Toutefois, en termes institutionnels, l'intérêt des concepteurs de réformes de l'enseignement, européens comme américains, s'est concentré sur le système allemand d'apprentissage moderne généralisé.

Cependant, bien qu'un nombre important d'études micro et macro-économiques réalisées au cours de la décennie passée aient fermement établi l'effet positif de l'enseignement et de l'acquisition de compétences de la main-d'œuvre sur le bien-être des individus et la croissance économique globale, notre connaissance des liens effectifs et des variables intermédiaires qui existent entre l'investissement en capital humain d'une part et les résultats économiques

### Conférence de Santa-Barbara

#### Organisateurs

**Christoph F. Buechtemann**, économiste, RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Dana J. Soloff**, sociologue, RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Carsten Johnson**, chercheur associé, Institut Max Planck, Berlin, Allemagne.

#### Participants

**Laszlo Alex**, directeur de l'Institut fédéral pour la Formation professionnelle (BIBB), Berlin, Allemagne.

**Roger Benjamin**, directeur de l'« Institut on Education and Training » (IET), RAND, Santa Monica, États-Unis.

**John Bishop**, professeur de politiques économiques et de l'enseignement, Cornell University, Ithaca, New York, États-Unis.

**Robert Boyer**, économiste, CEPREMAP, CNRS, Paris, France.

**Christoph F. Buechtemann**, économiste, « *Human Capital Department* », RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Anthony P. Carnevale**, économiste, directeur de l'« American Society for Training and Development », Alexandria, Virginie, États-Unis.

**Eve Caroli**, professeur, département Economie, université de Paris IX Dauphine, France.

**Alain d'Iribarne**, directeur de recherche en Sciences sociales et humaines, CNRS, Paris, France.

**Philippe d'Iribarne**, professeur de Sociologie, directeur du Centre de recherche sur le Bien-Être, Paris, France.

**Ronald Dore**, professeur associé en Sciences politiques, MIT et chercheur, « Centre for Economic Perfor-

mance », London School of Economics and Political Science, Londres, Royaume-Uni.

**Ronald G. Ehrenberg**, Irving. M. Ives, professeur et directeur, « Institute for Labor Market Policies » (ILR), Cornell University New York, États-Unis.

**David Finegold**, chercheur associé en Sciences sociales, RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Masanori Hashimoto**, professeur, « Department of Economics » Ohio State University, Ohio, États-Unis.

**Jeff King**, « Competitiveness and Human Resource Program », The German Marshall Fund of the United States, Washington, District of Columbia, États-Unis.

**Burkart Lutz**, professeur en Sciences sociales et directeur, Institut des Sciences sociales, Munich, Allemagne.

**F. Fay Marshall**, professeur d'Economie, université d'Austin, Texas, États-Unis.

**John P. Martin**, directeur-délégué, direction de l'Enseignement, de l'Emploi et des Affaires sociales, OCDE, Paris, France.

**Geoff Mason**, chercheur, « National Institute of Economic and Social Research » (NIESR), Londres, Royaume-Uni.

**Ken Mayhew**, chargé de cours en Economie, « Pembroke College » Oxford, Royaume-Uni.

**Pamela Meil**, chercheur associé, « Institut des Sciences sociales », Munich, Allemagne.

**Jacob Mincer**, professeur d'Economie, université de Columbia, New York, États-Unis.

**Berhard von Rosenblatt**, directeur, INFRATEST Sciences sociales, Munich, Allemagne.

**Paul Ryan**, professeur à la « Faculty of Economics » et chargé de cours au King's College, Cambridge, Royaume-Uni.

**Werner Sengenberger**, directeur de recherche, « Institut International de Recherches sur le Travail », Genève, Suisse.

**Guy Standing**, directeur, ILO-CEET, Equipe Europe Centrale et de l'Est, Budapest, Hongrie.

**David J. Teece**, directeur, « Center for Research in Management », Walter A. Hass School of Business, Berkeley, États-Unis.

**Manfred Tesslering**, Institut pour l'Emploi et la Recherche (IAB) Agence fédérale pour l'Emploi, Nuremberg, Allemagne.

**Éric Verdier**, directeur-adjoint, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), Marseille, France.

**Kurt Vogler-Ludwig**, directeur, « Unité de Recherche sur l'Emploi et les Politiques Sociales », Institut de la recherche économique, Munich, Allemagne.

**Michael L. Wachter**, professeur d'Economie, université de Pennsylvanie, Berwyn, Pennsylvanie, États-Unis.

**Reingold Weiss**, chef du département des Sciences de l'éducation et des Sciences sociales, Institut allemand d'Economie, Cologne, Allemagne.

**Edward N. Wolff**, professeur d'Economie, université de New York, New York, États-Unis.

#### Autres Participants

**Pam Arkey**, « Industrial Relations Journal » Glasgow, Royaume-Uni.

**Roger Benjamin**, directeur, « Institute for Education and Training », RAND, Santa Monica, États-Unis.

**James N. Dertouzos**, chercheur associé, RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Holle Grünert**, chercheur associé, Centre de recherche en Sciences sociales de Berlin, (WZB), Berlin, Allemagne.

**James R. Hosek**, directeur de la recherche et économiste, RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Ewa Kakiet Springer**, « Employment Development Department-Policy Analysis Group », Sacramento, États-Unis.

**Sergej Krassilnikov**, département de la Coopération internationale, ministre du Travail de la Fédération de Russie, Moscou, Russie.

**Lee Lillard**, directeur, « Center for Aging Studies », RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Linda Martin**, vice-président et directeur de la « Domestic Research Division », RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Cathleen Stasz**, directeur, « National Center for Research on Vocational Education » (NCRVE), RAND, Santa Monica, États-Unis.

**Brian Towers**, professeur en Droit du travail, Strathclyde Business School, Glasgow, Royaume-Uni.

**Georges Vernez**, analyste politique, RAND, Santa Monica, États-Unis.

d'autre part est encore trop anecdotique et insuffisamment affinée pour produire de solides recommandations en matière de politiques de l'enseignement.

Les liens étroits qui existent entre l'enseignement et l'économie, et les indispensables réformes que les changements économiques mondiaux imposent aujourd'hui comme un défi furent le thème général d'une conférence internationale intitulée « Investissements en Capital humain et Performance économique », qui s'est tenue à Santa Barbara, Californie, en novembre 1993. Le grand intérêt porté à ce thème est attesté par le nombre important d'institutions-mécènes notoires qui ont soutenu cette conférence. Parmi celles-ci, la Commission de l'Union européenne de Bruxelles, la « Alfred P. Sloan Foundation », le « German Marshall Fund of the United States », la « Russell Sage Foundation » et RAND, un groupe de réflexion de renommée aux Etats-Unis. De nos jours, de nombreux colloques universitaires et symposiums de politiques publiques s'attaquent à des problèmes similaires. Toutefois, cette conférence fut remarquable par la grande diversité des points de vue, des approches méthodologiques et des perspectives nationales présentées et discutées par une assemblée d'experts reconnus en politiques de l'enseignement venus du monde entier, et d'éminents universitaires de différentes disciplines.

La conférence s'articulait autour de quatre objectifs précis :

– dégager une vue d'ensemble des **tendances générales** que l'on peut anticiper en matière de compétences de la main-d'œuvre et de besoins en compétences dans différents pays d'une part, et des modèles théoriques expliquant les **liens et interrelations** qui existent entre les investissements en capital humain et les performances économiques d'autre part.

– examiner les **implications méthodologiques** aussi bien que les **problèmes de mesure** engendrés par l'analyse des investissements en capital humain et de leurs résultats économiques, sous l'angle de différentes disciplines, en accordant une attention particulière aux comparaisons internationales ;

– expliciter la gamme des **différentes approches institutionnelles** adoptées dans cinq pays différents, à savoir la France, l'Allemagne, le Japon, le Royaume-Uni et les Etats-Unis afin de générer et répartir les compétences de la main-d'œuvre. Fournir

pour chaque pays une vue d'ensemble des investissements observés dans le domaine de l'enseignement général et de la formation professionnelle ainsi que leurs résultats économiques aux niveaux des individus, des organisations (les entreprises) et de la nation dans son ensemble ;

– examiner les différentes **options en matière de politiques publiques** susceptibles de soutenir les personnes privées, les entreprises et les agences gouvernementales dans leurs efforts pour porter les investissements en capital humain à la hauteur des défis économiques qui sont lancés aux pays les plus industrialisés en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle et au-delà ;

Le présent compte-rendu offre un résumé bref (et inévitablement incomplet) des questions centrales auxquelles les vingt-huit exposés et les débats qui ont suivi ont essayé de répondre. Les actes de la conférence seront rendus publics dans un livre édité par les organisateurs, Christoph F. Buechtemann et Dana J. Soloff, prochainement publié dans la collection Russell Sage.

## TENDANCES ET DÉFIS DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS

L'un des problèmes frappants qui émane des exposés et débats de la conférence est le fait qu'en dépit de la diversité des trajectoires nationales et des structures institutionnelles, la plupart des pays les plus industrialisés sont actuellement confrontés à des défis très similaires. De manière générale, les systèmes éducatifs doivent servir une « clientèle » variée :

– **l'économie**, pour laquelle ils doivent fournir la bonne quantité et la bonne variété de compétences afin qu'elles soutiennent la compétitivité à venir ;

– **les étudiants et leurs parents**, qui comptent sur l'accès à un haut niveau d'enseignement et la préparation à l'emploi en tant que base des revenus futurs et de la sécurité de l'emploi ;

– **le système politique**, qui repose sur la socialisation et l'intégration des valeurs démocratiques et des comportements ;

– **et la société** dans son ensemble, pour laquelle l'enseignement remplit l'importante fonction de former les profils individuels de compétences qui fixent le statut et l'identité sociales et sont à l'origine de la cohésion sociale.

Du côté de leurs intrants, les systèmes d'enseignement et de formation professionnelle sont confrontés à des défis dus à des modifications de la taille et de la composition des vagues successives d'étudiants ainsi qu'aux évolutions des valeurs sociales et des préférences en matière d'enseignement vers des acquis plus élevés et plus adaptés aux besoins exprimés par les différents groupes. Dans la plupart des pays, l'expansion sans précédent des trente dernières années s'est largement concentrée sur la généralisation et la démocratisation de l'enseignement ; par conséquent, ont été négligés les ajustements structurels des institutions éducatives nécessaires à l'adaptation à une croissante diversité de talents, d'intérêts et d'aspirations sociales des étudiants sans hypothéquer la qualité de l'enseignement.

Dans tous les pays industrialisés, les gouvernements ont, au cours des trente dernières années, augmenté de manière significative le montant des dépenses publiques pour l'enseignement et contribué à une remarquable évolution de l'instruction de la population ; toutefois, augmenter les dépenses pour l'enseignement et élever le niveau d'instruction a rarement été assorti de l'amélioration correspondante des compétences et performances des étudiants. Ainsi, bien que la part du PNB consacrée aux dépenses d'enseignement soit la plus grande aux Etats-Unis et bien que le taux de scolarisation dans les établissements secondaires et postsecondaires soit également l'un des plus élevés, les performances des élèves américains dans des matières de base telles les sciences et les mathématiques se situent depuis longtemps au bas de l'échelle des pays industrialisés, et les niveaux d'alphabétisation aux Etats-Unis ont baissé à des niveaux bien inférieurs à ceux de ses pays concurrents. Etant donné la tendance longue vers une demande accrue en matière d'enseignement d'une part et les contraintes fiscales qui pèsent de plus en plus fortement sur les gouvernements d'autre part, le problème de l'efficacité intrinsèque des systèmes d'enseignement, (éléments de quasi-marchés de plus en plus présents dans la fourniture de prestations d'enseignement et de formation professionnelle compris), va exiger dans l'avenir davantage d'attention de la part des décideurs.

Du côté de leurs extrants les systèmes d'enseignement et de formation professionnelle, dont les caractéristiques principales (à quelques exceptions près) ressemblent encore au schéma de la production standardisée de masse des années cinquante et soixante, sont confrontés au défi du déclin, partout dans le monde, des principes de production du fordisme et à

Tableau 1  
**Dépenses publiques  
et privées d'enseignement  
et de formation professionnelle  
dans un échantillon  
de pays de l'OCDE (1988)**

	Part du PNB	Dépenses	
		publiques	privées
France	5,7 %	5,1 %	0,7 %
Allemagne de l'Ouest	6,2 %	4,3 %	1,9 %
Japon	4,9 %	3,8 %	1,2 %
Royaume-Uni	-	4,7 %	-
Etats-Unis	5,7 %	0,7 %	5,0 %

Source : OCDE (estimations basées sur des rapports nationaux).

la tendance longue vers un régime nouveau de l'après-fordisme, mettant en jeu l'élimination progressive des emplois typiques de la production de masse et un accroissement de la complexité des emplois et des compétences requises à tous les niveaux de l'entreprise, en particulier parmi les salariés employés à des postes opérationnels ; un nombre croissant de ces derniers se trouvent à des positions de service (et non à des positions purement opérationnelles) nécessitant une assise large en terme de compétences générales et relationnelles, combinées à un haut niveau de compétences techniques et un haut degré de flexibilité fonctionnelle pour faire face à des situations et à des demandes variées de la clientèle. En particulier, les compétences relationnelles et intellectuelles requises par de nouvelles formes d'organisation de la production et de nouveaux comportements professionnels sont singulièrement en contradiction avec les méthodes actuelles d'enseignement, les types de compétences et les orientations comportementales enseignées dans les structures traditionnelles d'enseignement.

La demande de plus en plus forte pour des compétences d'un plus haut niveau se traduit par un niveau élevé, voire de plus en plus élevé, des différences de salaires liées aux compétences, malgré la forte croissance d'arrivée sur le marché de travailleurs d'un haut niveau d'instruction, titulaires de titres de l'enseignement postsecondaires ou de diplômes universitaires. De plus, le glissement progressif de la production standardisée de masse vers les pays à bas

salaires, au sein d'un environnement concurrentiel qui se mondialise de plus en plus se ressent déjà dans les pays les plus industrialisés sous la forme de taux de chômage de plus en plus élevés parmi les travailleurs non qualifiés. Ceci est particulièrement vrai pour les jeunes non qualifiés qui, sans mesures d'intégration spécifiques, se heurtent à la mise à l'écart permanente du marché du travail. Enfin, et ceci n'est pas le point le moins important, le rythme rapide auquel s'effectuent les changements technologiques, les glissements structurels de la production vers des fonctions tertiaires, les cycles de vie des produits plus courts et un environnement économique mondial de plus en plus mouvant ont entraîné l'accélération de l'obsolescence des compétences et l'exigence d'une plus grande mobilité des travailleurs ainsi que d'une capacité à acquérir de nouvelles compétences et à se recycler au cours de leur vie active.

L'ensemble de ces mutations créent le besoin de nouvelles relations institutionnalisées entre la production de compétences et savoir-faire individuels d'une part et la production de biens et services au sein de l'économie de l'autre. En particulier, l'importance croissante de l'enseignement post-secondaire et supérieur dans l'acquisition de compétences nécessaires non seulement aux activités libérales traditionnelles, aux fonctions de cadres supérieurs du privé et de fonctionnaires supérieurs, mais aussi de plus en plus à l'exercice de fonctions intermédiaires de la production et des services impliquent que de nouvelles relations institutionnalisées et de nouveaux mécanismes de coordination entre les établissements d'enseignement et le monde du travail soient développées de manière à éviter l'inadéquation des compétences et la dévaluation des investissements publics en matière d'enseignement. Etant donné que la majorité des travailleurs qui ont fait leurs études il y a trente ans vont encore passer dix à quinze ans à travailler, et que le taux annuel de remplacement des départs en retraite par des jeunes diplômés est en dessous de 2 % aux États-Unis et même plus bas au Japon et dans la plupart de pays européens, les défis à relever par les politiques publiques résident dans leur capacité à fournir des structures qui accompagnent l'apprentissage tout au long de la vie ; ils résident pour les organismes publics et les entreprises dans leur capacité à créer des environnements professionnels à forte implication en formation continue.

Comment les différents pays arriveront-ils à relever ces défis qui s'imposent à tous et à s'adapter au nouvel environnement concurrentiel ? Ceci dépend étroitement de certains facteurs parmi lesquels leur capital

humain existant et les structures nécessaires pour fournir et employer de manière adéquate les compétences et savoir-faire dont ils auront besoin pour assurer la transition d'un mode de production caractéristique du fordisme à un mode de croissance caractéristique du post-fordisme. Ceci n'implique pas seulement un accroissement quantitatif des investissements dans l'enseignement et la formation professionnelle mais, en premier lieu, le développement de mécanismes de coordination appropriés entre les systèmes éducatifs d'une part et les structures du monde du travail d'autre part. Ce dernier point semble exiger également un glissement des structures existantes de promotion interne (avec leurs limites intrinsèques à une époque de grande instabilité économique) vers un modèle de marchés du travail « professionnels » impliquant une importance plus grande accordée à l'acquisition de compétences transférables et, partant, permettant un plus grand degré de flexibilité fonctionnelle et de mobilité des travailleurs. L'alternative à la réalisation de cette transition consiste en une stratégie de bas salaires basée sur une concurrence accrue sur les prix avec les pays en voie de développement et l'abandon de niveaux de vie élevés, alternative qui a ses limites évidentes et qui ne ferait que différer mais ne supprimerait pas la nécessité de procéder à la modernisation des institutions et de l'économie.

## FONDEMENTS THÉORIQUES

Parmi les courants de pensées qui établissent un lien entre l'enseignement, la formation professionnelle et les performances et résultats économiques, la **théorie du capital humain** demeure la plus influente. Selon le modèle de base de cette théorie, les compétences et savoir-faire (le « réservoir en capital humain » de la société) sont conçues comme la résultante de décisions d'investissements rationnelles des individus et des entreprises en vue de maximiser les retours sur ces investissements. Cette théorie a également fourni le raisonnement jusque là convainquant sur lequel s'appuyait les interventions publiques dans le processus de création du capital humain : les individus, en particulier au début de leur vie active, lorsque leurs revenus futurs escomptés sont au plus haut, manquent habituellement des ressources nécessaires à payer leur propre formation et acquisition de compétences ; ainsi l'État doit financer les investissements. De plus, l'acquisition de compétences et de connaissances par la voie de l'enseignement produisent des effets externes positifs ou retours sur investissements sociaux (c'est-à-dire des bénéfices que retire

la société dans son ensemble) qui ne peuvent pas profiter à l'investisseur individuel ; par conséquent, en l'absence d'intervention publique, ces effets externes produiraient un sous-investissement en matière d'enseignement et d'acquisition de compétences de la main-d'œuvre.

Le risque de sous investissement en capital humain est particulièrement aigu lorsqu'il concerne **la formation de la main-d'œuvre**. Contrairement aux transactions qui ont lieu sur les marchés libres, les relations de travail modernes reposent sur l'investissement commun des salariés (qui acquièrent des connaissances et compétences propres à l'entreprise où ils travaillent) et les entreprises (qui investissent dans la formation de leurs salariés), contribuant ainsi à un monopole dual entre les parties vis-à-vis des retours sur ces investissements, qui seraient perdus si la relation était rompue du fait de l'une des parties (« spécificité du capital »). Étant donnée l'existence d'une information incomplète, la volonté de chacune des deux parties de s'engager dans des investissements en capital humain, dépend donc en premier lieu de l'existence d'un cadre d'intervention entre elles, qui protège les investissements de chaque partie des comportements opportunistes de l'autre. Une réglementation sur la sécurité de l'emploi, des normes légales applicables à la formation professionnelle, et/ou l'homologation des compétences par la puissance publique sont de nature à créer un tel cadre à un coût inférieur à celui engendré par les seuls accords passés entre les contractants sur le marché du travail et par conséquent, évitent le sous-investissement en compétences humaines. Ainsi, l'analyse moderne du marché du travail nous donne une excellente approche des raisonnements économiques et des schémas d'incitation qui sous-tendent les investissements en capital humain et l'équilibre fragile qui existe entre les intérêts nécessaires pour créer et soutenir des marchés de la formation qui marchent. La Grande-Bretagne est souvent citée comme exemple typique dans lequel les facteurs institutionnels ont renforcé au lieu de compenser l'incapacité du marché à fournir une quantité suffisante de formation de la main-d'œuvre (« équilibre bas »). A l'opposé, le « système dual » allemand de formation est largement reconnu comme un exemple de dispositif institutionnel qui encourage les investissements massifs en capital humain en corrigeant avec succès la tendance inhérente du marché à conduire vers un sous-investissement en compétences de la main-d'œuvre.

Tandis qu'une large part de la recherche théorique s'est consacrée à l'exploration des micro-motivations

et conditions qui influencent les décisions d'investissement en capital humain, une branche moins développée de la recherche se consacre aux liens qui existent entre les compétences individuelles, les capacités des organisations et les performances économiques. Ici, les « **théories évolutionnistes sur le changement économique et la formation en entreprise** » fournissent des perspectives théoriques très intéressantes. Ces théories reposent sur quatre hypothèses : (1) l'innovation est une condition essentielle de la compétitivité ; (2) l'innovation repose sur les capacités dynamiques qui résident dans les organisations ; (3) l'existence de compétences individuelles incarnées dans les travailleurs peut être une condition préalable nécessaire mais non suffisante au développement des capacités des organisations ; (4) ce développement dépend davantage de – et repose essentiellement sur les modes particuliers selon lesquels les compétences individuelles sont employées et combinées au sein d'une organisation. En d'autres termes, des réformes de l'enseignement et de la formation professionnelle à elles seules sont peu susceptibles d'être efficaces, sauf si les structures des organisations sont redessinées de manière à permettre une combinaison innovante des compétences et capacités ainsi que leur intégration aux routines qui définissent le répertoire stratégique des organisations ou entreprises.

## PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES ET DE MESURE

Alors que la théorie nous donne de belles hypothèses, la mesure et l'exploitation des relations qui existent entre investissements en capital humain et leur résultats économiques génère encore de sérieux problèmes méthodologiques.

Les indicateurs les plus couramment utilisés pour mesurer les investissements en capital humain sont les années de scolarité, le taux de scolarisation, les titres et diplômes obtenus dans l'enseignement secondaire ou supérieur, la fréquence et la quantité d'heures de formation professionnelle formelle ou informelle sur le lieu de travail ou en dehors, et enfin, les dépenses publiques et privées en matière d'enseignement et de formation professionnelle. Alors que la plupart de ces indicateurs peuvent s'avérer adaptés à la mesure des changements dans les investissements et ressources en capital humain au fil du temps, dans un contexte national donné, leurs limites deviennent aussitôt évidentes lorsqu'il s'agit de comparaisons entre pays. En

général, de tels indicateurs sont incapables de fournir des informations quant à la somme effective et la pertinence économique des compétences et savoir-faire acquis et incarnés par les individus. Par exemple, le même nombre d'années de scolarité ou les mêmes titres obtenus par des vagues successives d'élèves et d'étudiants peuvent masquer une importante différence qualitative des investissements en capital humain lorsque les règles d'accès, les normes du programme et/ou d'obtention des diplômes ont changé. De même, les compétences réellement acquises au cours d'un nombre donné d'années de scolarité formelle peuvent être radicalement différentes suivant les pays dès lors que ceux-ci ont des systèmes d'enseignement et de formation professionnelle dissemblables. Cela est illustré par le fait que les élèves français de terminale tendent à surpasser de manière significative les élèves américains de la même classe en mathématiques et en sciences.

On doit prendre en compte des problèmes et incompatibilités similaires lorsqu'on utilise les chiffres de dépenses en tant qu'« indicateurs des intrants » : tout d'abord, les informations relatives aux dépenses privées (c'est-à-dire les dépenses des ménages ou des entreprises), dont les proportions dans le total des dépenses pour l'enseignement varient beaucoup d'un pays à l'autre, tendent à être rares, sélectives (elles ne prennent pas en compte des éléments de coût importants) et peu fiables (elles sont, par exemple, basées sur des estimations plutôt que sur des constatations). La dernière observation est particulièrement vraie en ce qui concerne la formation continue des salariés, la plupart de la formation se passant de manière informelle sur le lieu de travail et, par conséquent, la plupart des entreprises ne tenant pas une comptabilité exacte des coûts de leurs activités de formation. Mais même dans le cas des données relatives aux dépenses publiques, les comparaisons entre pays sont rendues problématiques par le fait qu'elles contiennent des éléments hétérogènes dépendant de la manière dont les coûts de l'enseignement sont budgétés et des différentes fonctions que remplissent le système éducatif dans différents pays. Les écoles américaines, par exemple, remplissent souvent des fonctions telles que l'éducation sportive et les soins quotidiens aux enfants après les heures de classe, les contrôles médicaux, les conseils de psychologues, la fourniture de repas chauds, l'apprentissage de la conduite automobile, les transports scolaires ; par conséquent le taux de personnel non enseignant dans les écoles américaines (51 %) est de loin beaucoup plus élevé que celui enregistré dans la plupart des pays européens (France : 26 %, Pays-Bas : 16 %).

Les choses se compliquent encore lorsqu'il s'agit de mettre en relation l'enseignement et la formation et les résultats et performances économiques. Les problèmes les moins importants se situent au niveau des individus, où les retours sur investissements en formation peuvent être mesurés en terme d'opportunités d'emploi et de carrière, de croissance des gains et salaires, et de corrélation entre les compétences acquises et les compétences nécessaires (et reconnues) sur le lieu de travail. De plus grandes difficultés apparaissent lorsqu'il s'agit d'évaluer les résultats et effets économiques des investissements en capital humain et en compétences de la main-d'œuvre au niveau des organisations et des entreprises. Le simple fait que les entreprises octroient des salaires plus élevés aux travailleurs qualifiés qu'aux travailleurs non qualifiés n'implique pas nécessairement que les travailleurs qualifiés soient plus productifs et que le fait d'augmenter le niveau de qualification de la main-d'œuvre ait automatiquement un effet favorable sur les performances économiques des entreprises. De fait, la plupart des entreprises ne mesurent pas directement l'effet du niveau de qualification de leur main-d'œuvre sur la productivité ; elle n'ont pas non plus une idée claire de la manière dont elles pourraient quantifier les retours sur investissements en capital humain, ce qui a conduit les commentateurs à conclure que la formation de la main-d'œuvre par les entreprises est dans beaucoup de cas un « acte de foi ». Ceci peut en partie être justifié par le fait que les bénéfices tirés des compétences de la main-d'œuvre se répandent largement et s'accroissent de manière cumulative sur de longues périodes de temps et en des points différents au sein de la même entreprise. De plus, la mesure de la performance des entreprises elle-même pose de sérieuses difficultés ; les indicateurs couramment utilisés (tels la rentabilité, la croissance des ventes ou du chiffre d'affaires, le rendement, la valeur ajoutée, la part de marché) peuvent prêter à confusion pour une série de raisons (par exemple, des investissements plus importants en formation peuvent effectivement diminuer les profits sur la période considérée, mais ont des effets bénéfiques sur l'innovation, la qualité du produit et la compétitivité de l'entreprise à long terme).

Tout cela est révélateur des difficultés inhérentes à l'exploitation des variables essentielles dont nous disposons ; jusqu'à présent les observations empiriques de l'effet des investissements en capital humain (sous la forme de compétences achetées en dehors ou produites au sein de l'entreprise) sur les performances de l'entreprise ont été rares et se sont limitées à des constatations anecdotiques issues d'études de cas



d'entreprises, prenant en compte des comparaisons pertinentes d'entreprises sélectionnées parmi une gamme diversifiée de pays et d'industries. Bien que cette approche permette de rassembler les informations immédiates sur l'organisation de la production, la division du travail au sein d'une entreprise, l'efficacité de la production et la qualité du produit, aucune de ces études, outre les problèmes de sélection des échantillons et de généralisation, n'ont jusqu'à présent produit un modèle convaincant permettant d'expliquer la performance de l'entreprise et de mettre celle-ci en relation avec les compétences incarnées dans la main-d'œuvre.

De leur côté, les études macro-économiques ont traditionnellement utilisé la croissance économique, la production par tête, la productivité du travail (production ou valeur ajoutée par heure de travail), et les performances à l'exportation pour une gamme de différentes industries comme variables dépendantes. Chacun de ces indicateurs a ses limites. Pour prendre un exemple, le ralentissement généralisé et durable de la croissance de la productivité dans les pays de l'OCDE depuis le milieu des années soixante-dix peut à peine s'expliquer par les changements dans les moyens financiers accordés à la formation de la main-d'œuvre ; il en va de même pour les changements intervenus dans l'enseignement et la formation professionnelle, qui n'affectent la composition de la main-d'œuvre que très progressivement, bien qu'étant des candidats tout désignés pour expliquer les récentes augmentations (par ailleurs limitées dans le temps) de la productivité des industries de transformation aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne par rapport à celles enregistrées en Allemagne de l'Ouest. Il en va de même pour les variables relatives au capital humain ; cela justifie le fait que les Etats-Unis, bien qu'étant rattrapés par les autres pays, continuent d'être le leader mondial absolu en terme de productivité dans les industries de transformation. Ceci a conduit certains analystes à conclure que ce sont les capacités organisationnelles plus que les compétences de la main-d'œuvre en tant que telles qui expliquent les différences enregistrées entre les performances économiques des pays. D'autres études ont souligné la complémentarité du capital humain avec d'autres éléments (les immobilisations, les activités de recherche et développement, la taille du marché, les infrastructures publiques, etc.), complémentarité vitale pour générer des gains de productivité et la croissance économique. De la même manière, les performances d'un pays et de son industrie en matière d'exportations, fréquemment utilisées comme indicateur de la « compétitivité nationale », s'expliquent essentiellement par les taux

de change (qui sont le résultat de la politique fiscale) et par le coût du travail (qui à son tour est le résultat de la politique nationale des salaires) ; elles ne s'expliquent qu'en second lieu par les différences en terme de productivité du travail, qui peut, elle, être influencée par les politiques en matière d'enseignement et de formation professionnelle.

Quand bien même certaines des difficultés méthodologiques et de mesure pourraient être dépassées, demeurerait le problème de l'étalon de mesure. Nous entendons par là, l'émergence d'idées concrètes concernant quelles activités économiques, quels modèles organisationnels, quelles gestions des ressources humaines promettent le plus grand retour sur investissements pour la société dans le futur ; quelles structures de marché du travail devraient prévaloir, quels taux de chômage sont socialement acceptables, etc. Sans savoir clairement quels sont les objectifs poursuivis par les sociétés modernes très industrialisées, il est difficile de décider quelle quantité d'investissements en capital humain serait optimale et comment nous devrions évaluer si les pratiques actuelles représentent un sur-investissement ou un sous-investissement en capital humain.

## ÉTUDES DE CAS NATIONAUX

L'essentiel de la conférence a été consacré à des études de cas sur la France, l'Allemagne, le Japon, le Royaume-Uni et les Etats-Unis. Chaque étude de cas était articulée autour de deux axes :

- 1) une esquisse de la structure institutionnelle et des récentes réformes de politiques ;
- 2) une présentation de témoignages empiriques relatifs à l'étendue, la répartition et les résultats économiques des investissements en enseignement et en formation. Bien que ne pouvant pas dans ce résumé donner une représentation complète de la conférence, nous pouvons indiquer les points forts qui ressortent des exposés et discussions.

La **France** comme les Etats-Unis, pays où le fordisme fut le modèle de production dominant, mettant en jeu un système de carrières basées sur la formation et la promotion internes, ont récemment connu des glissements vers la professionnalisation des études secondaires et post-secondaires, en réponse à une pénurie perceptible de compétences intermédiaires parmi la main-d'œuvre. En France, des réformes poursuivant de tels buts furent engagées dès les années quatre-

vingt, grâce à la création de baccalauréats professionnels et de nouvelles filières professionnelles au sein de l'enseignement supérieur. Bien que de nombreux jeunes se soient depuis engagés dans ces nouvelles filières, ce qui en fait rend compte pour une part importante de l'accroissement du taux de scolarisation en France, la persistance des structures de formation et de promotion internes a conduit les employeurs à donner encore leur préférence aux diplômes traditionnels par rapport aux titres professionnels dans le cadre de leur politique de recrutement et de promotion, cette attitude ayant conduit à la dévaluation des compétences et qualifications professionnelles acquises dans le cadre de ces nouveaux programmes. Ce dernier point est renforcé par le fait que de nombreux diplômés issus de ces nouvelles filières professionnelles, sachant que leurs opportunités en terme d'emploi et de carrières sont moindres, préfèrent continuer leurs études en vue de l'obtention d'une licence de l'enseignement supérieur. Ces schémas de réponses de la part des employeurs et des étudiants sont en cohérence avec la forte estime sociale traditionnellement attachée à la connaissance générale – en opposition aux compétences professionnelles – qui caractérise la société française depuis des siècles ; ils illustrent en même temps les limites des réformes de l'enseignement pour transformer les structures du marché de l'emploi existantes et les systèmes de valeurs sociales.

Aux **Etats-Unis**, bien que le gouvernement conduit par le président Clinton ait annoncé des réformes visant à renforcer l'enseignement professionnel dans les lycées et les établissements post-secondaires, et dans ce but ait commencé à développer un système national de normes de formation professionnelle, aucune réforme d'ensemble – à l'exception de quelques expériences locales – visant à donner une orientation professionnelle à l'enseignement secondaire et supérieur n'a jusqu'à présent été définie. En conséquence, une grande majorité de ceux qui n'intègrent pas l'enseignement supérieur continuent à entrer dans la vie active sans aucune préparation professionnelle. Dans ce cas, l'absence de filière d'enseignement professionnel reflète non seulement la prédominance des structures de formation et de promotion internes mais aussi l'hostilité traditionnelle des Etats-Unis à toute forme de segmentation par filières du système éducatif. Contrairement à ce qui se passe en France, où la vieille préférence élitiste pour les titres académiques a joué contre la professionnalisation des études, l'hostilité américaine aux filières reflète la forte tradition égalitaire selon laquelle, aux Etats-Unis, le meilleur choix est toujours une formation universitaire de quatre ans.

Alors que les réformes de l'enseignement et la préférence permanente pour l'enseignement supérieur en France ont provoqué un glissement dans la définition et l'acquisition des compétences des entreprises vers l'Etat, avec tous les problèmes qui s'ensuivent, au **Royaume-Uni**, les politiques de déréglementation des Conservateurs ont, au cours des années quatre-vingt, tendu à transférer la responsabilité de la réalisation et de l'évaluation des compétences professionnelles vers les employeurs, affaiblissant et abolissant partiellement les dispositifs de coopération traditionnels qui avaient existé jusqu'en 1979 entre les syndicats et les associations d'employeurs qui géraient les formations professionnelles de la main-d'œuvre. Cette politique, dont le but était l'introduction des logiques de marché dans le champ de la formation professionnelle, a en fait contribué à l'érosion d'une structuration du marché du travail basée sur l'acquisition de qualifications professionnelles au profit de l'acquisition de compétences adaptées à chaque entreprise, à travers la formation et la promotion internes, tandis que le financement de la formation professionnelle des salariés a glissé de plus en plus vers le gouvernement central, sous la forme de subventions publiques pour la formation professionnelle versées aux entreprises qui embauchent des jeunes sortant de l'école.

Le glissement vers la structuration du marché du travail autour de la formation et de la promotion internes a eu pour conséquence que les entreprises utilisent de plus en plus les diplômes de l'enseignement général pour sélectionner les jeunes au moment du recrutement en vue de formations subventionnées par les fonds publics, formations qui sont souvent d'une qualité médiocre et très spécifiquement adaptées au futur poste. Ce dernier point peut être l'un des facteurs qui explique pourquoi, comme dans les autres pays, de plus en plus de jeunes britanniques intègrent l'enseignement supérieur au lieu de rechercher une formation professionnelle.

Le **Japon** et l'**Allemagne**, chacun à bon droit, sont considérés comme des modèles, non seulement pour leurs performances économiques au cours des dernières décennies mais aussi pour le haut niveau de qualification de leur main-d'œuvre. Le Japon comme l'Allemagne sont également connus pour le niveau élevé des connaissances académiques qu'ils produisent au sein de leur système d'enseignement général, lequel à son tour fournit la base à une formation professionnelle post-secondaire intensive, offrant une large variété d'options pour l'ensemble des profils de capacités des étudiants. Dans le cas du Japon, cela se

passé grâce à l'apprentissage tout au long de la vie, et la rotation systématique des postes dans le cadre de l'emploi à vie au sein d'une entreprise donnée. En Allemagne, au contraire, cela se passe grâce à une formation professionnelle initiale systématique très large, dans le cadre du système d'apprentissage cogéré. Le Japon et l'Allemagne caractérisent, pour ainsi dire, les variantes réussies du marché du travail basé sur la formation et la promotion internes d'une part et du marché du travail basé sur la formation professionnelle initiale d'autre part.

Pendant, ces deux modèles sont menacés. Comme d'autres, ces deux pays connaissent une tendance accrue à l'intégration de l'enseignement supérieur par les vagues successives d'élèves quittant le secondaire. Au Japon, les succès enregistrés dans le passé par les grandes entreprises furent en partie dus au fait qu'elles ont pu recruter les meilleurs élèves sortant du secondaire et les former en interne. Une fois dans l'entreprise, la promotion s'effectuait de manière autocratique, les salariés étant affectés à des emplois moins en fonction de leurs préférences personnelles qu'en fonction des besoins de l'entreprise. La quête croissante d'une formation universitaire parmi les jeunes Japonais indique peut-être un changement historique de leurs aspirations professionnelles et sociales et conduira peut-être à remettre en question la viabilité future du modèle japonais. L'accès à l'université est limitée par le biais d'examens d'entrée ; environ 50 % des élèves issus du secondaire s'y inscrivent et 31 % d'entre eux sont effectivement admis (contre 15 % en 1960), diminuant ainsi le gisement de talents disponibles pour la production dans les grandes entreprises.

Des pressions encore plus graves pourraient s'exercer sur le modèle japonais en conséquence des récents changements qui sont intervenus dans l'économie du pays. La viabilité du modèle de formation et de promotion internes reposait sur une croissance économique soutenue et un fort niveau de stabilité de l'emploi, ceci étant institutionnalisé par le système d'emploi à vie. Avec l'arrivée d'une grave récession de l'économie japonaise et le déclin des taux de croissance économique, ainsi que l'incidence croissante des licenciements et des réductions d'effectifs dans les entreprises, les entreprises japonaises ne peuvent plus promettre l'emploi à vie ; par conséquent, elles ne peuvent plus espérer que les meilleurs élèves, au sortir de l'école, mettent leur avenir entre les mains d'une seule et même entreprise. Ainsi, l'une des pierres angulaires du système de formation professionnelle japonais sera peut-être sérieusement mise en danger.

Des défis similaires s'opposent au « système dual » allemand, basé sur la formation en alternance qui, dans le passé, a fourni à plus de 70 % de sa main-d'œuvre des compétences professionnelles homologuées. Bien que les taux d'inscription à l'université soient bien inférieurs en Allemagne par rapport à ce qu'ils sont aux Etats-Unis et au Japon, de plus en plus de jeunes et de parents donnent leur préférence aux formations post-secondaires et universitaires ultérieures au détriment des formations professionnelles. Cette tendance reflète une réticence croissante parmi les jeunes Allemands à se satisfaire des opportunités de carrières et des potentialités de revenus limités qui correspondent aux voies traditionnelles d'emploi après formation en alternance. Le manque d'opportunités de carrières pour les jeunes diplômés ayant suivi cette filière a été exacerbé par le nombre croissant de diplômés de l'enseignement supérieur occupant massivement les postes de maîtrise qui, dans le passé, ouvraient la voie à la mobilité des anciens apprentis. Dans le même temps, la tendance croissante des jeunes élèves issus du secondaire à se tourner vers la formation universitaire oblige les entreprises allemandes du secteur industriel, qui ont eu l'habitude de dépenser beaucoup dans la formation en alternance, à recruter de nouveaux apprentis issus de la moitié inférieure du spectre des capacités, ceci accroissant par conséquent les coûts de formation, réduisant les retours sur investissements en capital humain attendus et incitant les entreprises à chercher des types de formation de la main-d'œuvre moins coûteuses. Comme au Japon, ce dernier point est renforcé par les difficultés croissantes que les entreprises allemandes rencontrent pour fournir une sécurité de l'emploi à long terme, en raison des plus grandes incertitudes économiques et par conséquent pour récolter les fruits de leurs propres investissements. En conséquence, de récents efforts de réformes ont été introduits en Allemagne pour une plus grande professionnalisation de l'enseignement universitaire et un renforcement des liens entre les employeurs et les institutions de l'enseignement supérieur ; cela se fait grâce à la création et à l'expansion de filières d'enseignement supérieur davantage tournées vers l'industrie.

## DÉFIS À RELEVER ET POLITIQUES PUBLIQUES

L'ensemble des participants à la conférence s'est accordé à dire que face à la concurrence accrue en provenance des pays en voie de développement et

des nouveaux pays industriels, une stratégie défensive, basée sur des salaires bas, n'est pas une option viable pour les pays les plus industrialisés à hauts salaires. On pense plutôt que la mesure dans laquelle ces pays les plus industrialisés réussiront à produire les richesses nécessaires à soutenir des niveaux de vie élevés et à atteindre leurs objectifs égalitaires en terme de distribution des richesses, dépendra de leur capacité à générer et pénétrer un nouveau cycle cumulatif de croissance économique basé sur une innovation intensive, de la mise en œuvre rapide de technologies donnant un avantage concurrentiel et d'une croissance régulière des gains de productivité. Des investissements massifs en capital humain dans le domaine de l'enseignement général et de la formation professionnelle de la main-d'œuvre ainsi que dans le domaine des activités de recherche et développement semblent être une condition de plus en plus indispensable pour permettre aux entreprises d'évoluer vers de nouveaux marchés et vers les segments de marchés les plus élevés, ceux qui produisent de plus gros retours économiques que les marchés standardisés de biens produits en série, dont l'expansion fut la force motrice du fordisme, caractérisée par une prospérité populaire sans précédent. Toutefois, au fur et à mesure que les nouveaux pays industriels, en particulier ceux de la zone Pacifique, rattrapent rapidement les pays les plus industrialisés en terme de niveau d'instruction et de qualification professionnelle de leur population, les investissements en capital humain à eux seuls seront de moins en moins une condition suffisante pour maintenir la compétitivité dans l'avenir. Par conséquent, les politiques en matière d'enseignement et de formation professionnelle ne sont qu'un élément nécessaire au sein d'une politique-cadre destinée à soutenir les individus, les entreprises et les agences gouvernementales dans la gestion de la transition vers le nouveau régime de croissance économique postfordiste.

Ce cadre étant dégagé, les débats de la conférence se sont concentrés sur les défis et priorités auxquels les politiques nationales d'enseignement et de formation devront s'attaquer dans les années à venir.

Tout d'abord, les expériences résultant des réformes en cours montrent clairement que les réformes de l'enseignement sont vouées à l'échec si elles ne sont pas synchronisées avec les profondes mutations actuelles aux plans culturel, institutionnel et des structures du marché du travail dans lesquelles elles sont sensées intervenir. Ceci a été particulièrement flagrant dans le cas de la France, où des réformes radicales dans le domaine de l'enseignement secondaire et postsecondaire

n'ont pu atteindre leurs objectifs ; ceci fait planer un doute sur la transférabilité des « modèles » nationaux d'enseignement et de formation de la main-d'œuvre – ou de leurs composantes – à d'autres pays. De tels doutes semblent justifier la question de savoir si, aux Etats-Unis, la création d'un système national de formation professionnelle incluant des éléments de base du « système dual » allemand de formation en alternance, comme cela a été suggéré par de nombreux commentateurs, constitue une politique alternative viable pour résoudre le problème actuel du déficit de compétences parmi les salariés à des postes opérationnels. Si de nombreux employeurs américains ne font que peu d'investissements dans les qualifications de la main-d'œuvre et donnent leur préférence aux schémas de production fordistes, ainsi que plusieurs experts l'ont souligné au cours de cette conférence, ce n'est pas seulement en raison de l'absence de cadre institutionnel pour soutenir les investissements en capital humain au sein de l'entreprise ; c'est aussi en raison de la qualité souvent médiocre de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis, ce qui oblige les entreprises américaines à investir des sommes considérables dans des programmes d'enseignement de rattrapage et ce qui, par conséquent, engendre des coûts de formation significativement plus élevés que ceux de leurs concurrents où les systèmes d'enseignement général fonctionnent mieux. Dans ces conditions, ne pas investir dans les qualifications de la main-d'œuvre et poursuivre une stratégie de déqualification basée sur des emplois reposant sur des tâches étroitement définies peut être la stratégie la plus efficace, du point de vue micro-économique des entreprises au moins, bien que du point de vue de la société dans son ensemble, cela soit différent. Améliorer la qualité de l'enseignement général et l'efficacité interne des établissements scolaires semble donc être le premier et le plus important des pas qui permettra à la formation professionnelle en entreprise de se développer et, par conséquent, aux entreprises de s'engager vers de nouvelles techniques de production postfordistes.

Avec la tendance généralisée à l'augmentation des taux de fréquentation des établissements scolaires et, surtout, des établissements universitaires parmi les jeunes générations arrivant sur le marché du travail et le glissement concomitant de l'apprentissage initial des compétences professionnelles en entreprise, vers les structures éducatives, la redéfinition des liens entre enseignement et emploi d'une part et entre école et entreprise d'autre part est devenue une question de premier plan dans les débats relatifs aux politiques de l'enseignement dans tous les pays représentés à la

conférence. Ce débat englobe une série de questions. Faut-il aligner les programmes scolaires et les programmes de l'enseignement supérieur sur les attentes des employeurs en terme de compétences intermédiaires ; améliorer la « communication » entre les systèmes éducatifs et le marché du travail grâce à l'évaluation et l'homologation des compétences ; favoriser la transition école / emploi des jeunes grâce à une coopération directe entre écoles et employeurs locaux. De manière plus générale, faut-il créer ou étendre le « système dual » qui implique l'alternance entre apprentissage à l'école et apprentissage en entreprise ? Améliorer les liens entre l'enseignement et l'emploi semble être la question la plus importante. En effet, la plus grande incertitude économique qui règne dans les pays les plus industrialisés tend à remettre en question la viabilité future des structures des marchés du travail basées sur la formation et la promotion internes au profit de structures des marchés du travail basées sur les qualifications professionnelles. Celles-ci permettent un plus grand degré de spécialisation technique et une plus grande mobilité des travailleurs et sont par ailleurs reconnues pour donner aux travailleurs un plus grand sentiment d'identification avec leur travail et, par conséquent, un plus haut niveau d'implication dans celui-ci. Cette constatation semble être l'une des leçons tirées du « modèle allemand », qui a réussi à fournir à l'économie une main-d'œuvre hautement qualifiée et très motivée et qui – à la différence du modèle britannique – a permis aux entreprises allemandes de progresser vers les segments de marché supérieurs et de devenir le plus gros exportateur mondial de produits de grande qualité. Dans le même temps, le modèle allemand rend évident le fait que, pour que des marchés du travail basés sur des qualifications professionnelles fonctionnent, ils doivent reposer sur un équilibre subtil entre la coordination décentralisée des marchés et la coordination plus centralisée des politiques publiques, en particulier sous la forme de définition de normes d'enseignement et de formation, de définition des programmes, aussi bien que d'évaluation et d'homologation des compétences.

Cependant, la tendance continue à la préférence pour l'enseignement supérieur constitue un sérieux défi pour les systèmes d'enseignement supérieur aussi. Ils doivent maintenir la qualité de leur enseignement tout en faisant face à un nombre d'étudiants toujours plus grand mais aussi tout en souffrant de coupes sombres dans les budgets et de diminutions des subventions publiques. Ce dernier point a déjà

entraîné la détérioration des ratios « nombre d'étudiants par enseignant » et « dépenses par étudiant » dans la plupart des pays représentés à la conférence. Etant données ces contraintes, de récentes réformes de l'enseignement supérieur dans différents pays européens ont cherché à renforcer l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur grâce à l'allocation de budgets internes et à la sélection des étudiants, et à remplacer les contrôles bureaucratiques par la création de quasi-marchés de l'enseignement. Cependant, l'augmentation des taux d'abandon des études semblent montrer qu'afin de faire face à un nombre croissant d'étudiants et à une hétérogénéité plus grande des capacités et des aspirations, des ajustements structurels supplémentaires seront nécessaires dans les établissements, si l'on veut que l'accès à l'enseignement supérieur comme sa qualité soient maintenus dans l'avenir.

Enfin, la tendance généralisée vers l'acquisition initiale des compétences à l'école est compensée par l'importance croissante accordée à l'apprentissage permanent et à l'adaptation des compétences induites par les mutations démographiques et l'évolution technologique. Ces derniers sont cependant largement dans les mains et à la discrétion des employeurs et par conséquent principalement guidés par des considérations micro-économiques, plutôt que par des critères d'équité sociale. Ceci a eu pour conséquence la répartition inégale des opportunités de formation continue. Ceci tend à accroître la segmentation entre les travailleurs très qualifiés et les travailleurs moins qualifiés, qui souvent ne profitent pas de la formation continue. Par conséquent, ils ont davantage été exposés aux risques de chômage accrus dans la plupart des pays les plus industrialisés, y compris aux États-Unis, où la flexibilité des salaires est considérablement plus importante qu'en Europe ou au Japon et où les niveaux de salaires pour les travailleurs non qualifiés ont souvent chuté en dessous du seuil de pauvreté. La tendance qui se renforce à l'exigence de qualifications élevées, y compris pour les tâches opérationnelles, la tendance vers une exclusion des travailleurs non-qualifiés des opportunités d'emploi et de la participation à l'accroissement du bien-être général sont susceptibles de perdurer et ainsi de constituer des défis importants pour les politiques actives en faveur du marché de l'emploi.

Christoph F. Buechtemann, Dana J. Soloff  
Rand

Traduction : Véronique Esclamadon/TSF Marseille

