

École et formation professionnelle en Italie

par Vittorio Capecchi

Le système scolaire et de formation professionnelle italien est resté longtemps figé dans des structures passéistes, paralysé par les multiples conflits de la société et de l'Etat. Aujourd'hui, il est devenu difficile de ne pas s'adapter aux évolutions liées au dépassement du taylorisme-fordisme. Ceci implique un refus de l'immobilisme et donc une capacité nouvelle à gérer les multiples conflits entre acteurs.

Après plusieurs années d'immobilisme dans les politiques éducatives (école, université et formation professionnelle), l'Italie connaît quelques changements intéressants à observer, notamment dans un contexte politique national en pleine transformation. Mais avant d'analyser ces changements, il est important de situer ces politiques éducatives au regard des tendances internationales.

DEUX MODÈLES INTERNATIONAUX DE RELATIONS FORMATION-EMPLOI

Si l'on observe dans les pays les plus industrialisés l'évolution de la relation formation-emploi au début de la décennie quatre-vingt-dix par comparaison aux années soixante-dix, on peut remarquer le passage d'un modèle éducatif répondant à une organisation du travail taylorienne-fordienne nécessitant d'une part des travailleurs très qualifiés, d'autre part une main-d'œuvre sans qualification, à un modèle éducatif basé sur un enseignement généralisé avec un pourcentage très important de nouvelles générations qui tend à accéder à un diplôme.

Dans les années soixante-dix, aux États-Unis et même en Europe, les parcours scolaires conduisant

à un diplôme étaient évalués de façon très imprécise, l'idéologie taylorienne-fordienne étant encore dominante. Selon cette idéologie, on considérait qu'avoir un nombre limité de spécialistes (issus des universités les plus prestigieuses) était suffisant pour pouvoir coordonner des structures de travail dans lesquelles la majorité des personnes, employées uniquement à des tâches d'exécution, pouvait également avoir des niveaux scolaires et de formation professionnelle très limités.

Aux États-Unis, étaient donc principalement favorisées les structures universitaires à *numerus clausus* et les cours « post-maîtrise » au détriment des écoles primaires et secondaires ainsi que de la formation professionnelle scolaire qui étaient mises complètement à l'écart. Selon une métaphore évoquant l'époque cinématographique sur la Conquête de l'Ouest, on parlait de la course aux diplômes comme de la « *great training robbery* »¹. Les analyses du marché du travail de ces années là (aux États-Unis comme en Europe) confirmaient cette évaluation : un individu

1 I. Berg, Education and Jobs, *The Great Training Robbery*, Praeger, New York, 1970. Dans les années 70, de nombreux livres sont parus aux États-Unis sur ce thème comme celui de R.B. Freeman, *The Over Educated American*, Academic Press, New York, 1976.

possédant un titre scolaire élevé entrait plus facilement dans la vie active qu'un individu n'ayant pas de titre élevé, mais ce n'était pas une condition suffisante car il existait malgré tout un chômage intellectuel important. Conduire toute une génération à l'obtention d'un diplôme était, pour cette raison, insensé, si, par la suite, on ne réussissait pas à lui garantir un travail ou, à l'extrême limite, l'on ne pouvait lui offrir qu'un travail déqualifié.

Durant les années quatre-vingt et le début de la décennie quatre-vingt-dix, l'estimation globale de ce que doivent être les niveaux d'instruction et de formation professionnelle de l'offre de travail a profondément changé.

L'émergence de la puissance technologique du Japon, pays dans lequel ces quinze dernières années, le pourcentage d'une génération avec un baccalauréat ou un titre équivalent a atteint environ 95 %, a introduit l'idée selon laquelle le développement économique, scientifique et technologique d'une nation ne reposerait pas exclusivement sur l'existence d'un nombre limité de spécialistes mais pouvait également reposer sur celle d'un pourcentage important de diplômés.

Le changement de cap est indubitable aux Etats-Unis depuis dix ans. En 1983, paraissait un rapport faisant autorité sur le système scolaire « *A Nation at Risk* »² qui dénonçait les conséquences très graves qu'entraînerait la non prise en compte de la situation dans les écoles secondaires : 13 % des jeunes de 17 ans ne savaient ni lire ni écrire même s'ils fréquentaient une *High School* (et ce pourcentage atteignait 40 % si l'on tenait compte des jeunes âgés de 17 ans appartenant aux minorités ethniques) ; les connaissances en sciences et en mathématiques étaient nettement inférieures à celles des jeunes étudiants japonais ; la drogue et la criminalité étaient très répandues dans les écoles situées hors des quartiers résidentiels etc. Ce rapport a connu un succès extraordinaire non seulement auprès des experts du système scolaire, mais également auprès des chefs d'entreprise américains qui ont commencé à réfléchir sur les limites profondes de l'idéologie taylorienne-fordienne³.

Toutefois, l'administration Bush a répondu tardivement à ce rapport⁴. Le Président Clinton, dans son programme électoral intitulé « *Putting people first* »,

2 National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform*, Government Printing Office, Washington.

3 On peut voir, par exemple, l'anthologie de B. Gross, R. Gross (Eds.), *The Great School Debate*, Touchstone Books, New York, 1985.

4 Le programme de l'administration Bush est présenté en 1991 : US Department of Education, *America 2000, An Education Strategy*, Washington 1991.

exprime nettement une nouvelle orientation. En effet, dans ce programme, on peut lire : « *Dans l'économie globale d'aujourd'hui, tout bouge : le capital, les usines, y compris les secteurs industriels tout entiers. La seule ressource qui soit vraiment enracinée dans la nation, la source principale de sa richesse, ce sont les individus. Le seul moyen par lequel l'Amérique peut rivaliser et gagner au cours du XXI^e siècle est d'avoir la force de travail la plus instruite et la mieux formée du monde* ». Par conséquent, on ne pense plus seulement à un **modèle d'enseignement centré sur des spécialistes de haut niveau** mais aussi à un **modèle incluant un enseignement généralisé** (jusqu'à un diplôme).

En Europe, c'est surtout en France, avec l'objectif de faire accéder en l'an 2000 80 % des nouvelles générations au niveau baccalauréat et celui d'augmenter la fréquentation des lycées que la progression du niveau scolaire est importante. Des stratégies de rattrapage bien articulées pour les lycéens en difficulté sont mises en place, aussi bien pendant qu'après l'école obligatoire ; des nouvelles technologies sont développées : minitel distribué gratuitement avec l'abonnement téléphonique, programme « informatique pour tous », des projets de formation professionnelle impliquant aussi bien les entreprises que les structures de formation liées au système public, sont lancés ; des cours de formation continue après le diplôme sont également dispensés, etc.

Les effets positifs de l'amélioration du niveau d'études des salariés ressortent bien d'une enquête du CEREQ selon laquelle elle réduit le taux de chômage. En effet, sur la période 1984-1988, parallèlement à l'augmentation du nombre de personnes possédant un titre supérieur au baccalauréat on a assisté à une réduction du chômage des personnes possédant un diplôme d'enseignement supérieur : les entreprises ont utilisé les nouvelles compétences

en réduisant ainsi le chômage des individus diplômés. Comme l'écrit « *Le Monde de l'Éducation* »⁵, à propos des résultats de cette recherche, la progression des niveaux scolaires et de formation professionnelle représente la véritable arme contre le chômage.

Les instances de la CEE adhèrent officiellement à ce modèle d'enseignement prônant un investissement généralisé dans l'enseignement et la formation professionnelle. Dans le « *Memorandum sur la formation professionnelle* » de 1991⁶, on parle du rôle du « *capital intangible* » sans lequel le « *capital physique* » (machines et équipements) ne peut être efficace. Par « *capital intangible* », on entend par là « *non seulement les qualifications professionnelles et les compétences technologiques, mais également la capacité d'organisation et la culture d'entreprise* » ; pour augmenter ce capital, il est nécessaire de développer la formation continue qui doit s'ancrer sur un niveau de formation de base déjà élevé. Un autre avis de référence est donné dans le Rapport Irdac⁷ rédigé à la demande de la CEE : « *La demande du marché et la demande d'enseignement ne sont pas simplement des phénomènes parallèles, mais se complètent mutuellement, à tel point que l'on pourrait parler d'une poussée de l'offre d'éducation sur le marché du travail et des capacités professionnelles. Un niveau supérieur d'instruction permet à l'industrie de progresser, phénomène qui appelle des qualifications encore plus élevées, lesquelles, à leur tour, contribuent à augmenter la productivité et ainsi de suite* ».

Aux États-Unis, et dans les pays les plus industrialisés d'Europe, un changement d'orientation de la relation formation-emploi a donc eu lieu. Dans les années soixante-dix, suite au premier boom de scolarisation, on s'aperçoit certes que les titres scolaires les plus élevés facilitent l'accès à l'emploi, mais la relation entre l'acquisition d'un bon niveau d'études et l'obtention d'un emploi correspondant n'est pourtant pas automatique ; de plus, l'optique taylorienne-fordienne tend à freiner la progression du niveau scolaire. Dans les années quatre-vingt-dix, on assiste à un second boom de scolarisation, dans une phase de chômage aigu pour les classes jeunes qui ne garantissent toujours ni l'accès à un emploi correspondant au niveau du diplôme, ni même un simple emploi. Mais, contrairement aux années soixante-dix, on considère, dans un scénario post-taylorien,

qu'il est important d'élever le niveau de formation des jeunes générations. Dans la majorité des analyses internationales, les synergies positives entre l'extension des études et le développement économique et social semblent évidentes à moyen terme, même si, actuellement, l'on traverse une phase de chômage.

Au regard de ces deux modèles, se pose le problème des contenus d'enseignement à dispenser ? Au Japon, la diffusion excessive de programmes technico-scientifiques s'accompagne d'une réduction drastique de matières comme la littérature, la philosophie, la sociologie, etc. qui inculquent un comportement critique à l'égard de la société. Une devise est répandue dans les écoles primaires japonaises : « *le clou qui dépasse doit être martelé* », tant il est important d'annihiler toute forme de créativité individuelle. Aujourd'hui, le résultat est que plusieurs entreprises japonaises, comme Matsushita, insistent sur l'importance de constituer une école d'entreprise (l'école Matsushita existe depuis 1980) dont l'objectif est ainsi présenté : « *les jeunes doivent jeter aux orties tout ce que l'école traditionnelle leur a transmis car nous leur demandons de se développer et de se distinguer en tant qu'individus et non en tant que rouages* »⁸.

Comment se positionne l'Italie au regard des deux modèles que l'on vient de décrire ?

GOVERNEMENT ITALIEN, RÉGIONS ET SYSTÈME SCOLAIRE

En Italie, l'organisation de l'école et de l'université est centralisée et dépend de deux ministères (ministère de l'Enseignement public et ministère de l'Université et de la Recherche scientifique, ce dernier étant constitué depuis peu). Le ministère de l'Enseignement public a toujours eu, dans l'après-guerre, un ministre appartenant au Parti de la démocratie chrétienne. Les retards dans la réforme scolaire sont encore visibles dans l'actuelle organisation de l'école. Après cinq années d'école primaire, suivent trois années d'école secondaire. En Italie, la scolarité obligatoire s'achève ainsi à 14 ans et non à 16 ans comme dans la plupart des pays européens. La loi-cadre, pour la scolarité obligatoire à 16 ans et la réforme de l'école secondaire, est actuellement (octobre 1993) en discussion au Parlement, et sa réalisation n'est pas certaine.

Après huit ans de scolarité obligatoire, plusieurs filières scolaires se présentent : les Instituts professionnels qui, après un cursus de trois ans, délivrent

5 F. Gaussen, Le diplôme contre le chômage, *Le Monde de l'Éducation*, N° 199, 1992.

6 CEE, Memorandum sulla formazione professionale nella comunità europea per gli anni '90, Bruxelles, 1991. Ce rapport est reproduit intégralement dans la revue « *Scuola democratica* », N° 3-4, 1992.

7 IRDAC signifie Industrial Research and Development Advisory Committee. *La crisi delle capacità professionali in Europa*, Bruxelles, 1991.

8 V. Zucconi, *Il Giappone tra noi*, Garzanti, Milan, 1986. On peut trouver les mêmes analyses dans le livre de J.F. Sabouret, *L'Empire du concours*, Autrement, Paris, 1965.

un certificat de qualification (pouvant être complété cependant par un enseignement de deux ans afin d'accéder au *diploma*) ; les Instituts techniques (industriels, agricoles, commerciaux) dont le cursus s'échelonne sur cinq ans ; les Ecoles normales d'instituteurs (qui, après quatre années d'études, permettent d'enseigner dans les écoles primaires) ; enfin les « lycées » (classiques, scientifiques, artistiques) dont la scolarité dure cinq ans. Toutes ces orientations sont encore le résultat de la législation mise en place sous le régime fasciste ; cette structure n'a à ce jour jamais été modifiée, même si une amorce de changement s'opère.

S'agissant des réformes, les retards résultent de deux types de raisons : l'une plus générale, l'autre plus spécifique. La raison générale repose sur le fait qu'en Italie – contrairement à la France notamment – la nomination des fonctionnaires des ministères répond traditionnellement à des critères politiques, dans un contexte où le ministre détient un fort pouvoir politique sur eux. Le jugement positif ou négatif que porte le ministre sur les réformes dépend des avantages politiques qui peuvent en découler pour son parti.

La raison spécifique est que, de l'après-guerre à nos jours, les ministres de l'enseignement public ont tous appartenu à la Démocratie chrétienne ; chaque réforme scolaire était jugée négativement au regard de ses implications potentiellement sources de conflits difficiles à résoudre :

— conflits entre partis du gouvernement. La Démocratie chrétienne ayant gouverné pendant vingt ans avec le Parti socialiste et d'autres partis laïques, une réforme de l'école aurait entraîné des tensions sur les orientations et les programmes.

— conflits entre la Démocratie chrétienne et l'Eglise catholique intervenant dans les institutions scolaires (écoles privées et centres de formation professionnelle dirigés par des religieux), car chaque réforme risquait de restreindre les privilèges acquis par les institutions catholiques.

Pour ces raisons, les ministres démocrates-chrétiens de l'Enseignement public ont choisi l'ajournement continu ou l'expérimentation sans législation. Encore en 1992, l'ajournement de la loi sur le passage de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans a été dû à la crainte du ministre démocrate-chrétien que les religieux, s'occupant de jeunes en difficulté âgés de 14 à 16 ans dans les centres de formation professionnelle, en perdent leur travail.

Les fonctionnaires du ministère de l'Enseignement public ont pu réaliser seulement quelques réformes partielles auxquelles viennent s'ajouter celles du ministère de l'Université (le ministre n'étant pas démocrate-chrétien). Depuis 1992, trois réformes ont vu le jour :

— une réforme (instaurée par décret-loi) des Instituts professionnels appelée *Projet 92* tendant à augmenter les matières de culture générale durant les deux premières années du cycle de trois ans dispensés par les Instituts professionnels ;

— des propositions détaillées de la Commission Brocca pour la réforme de l'école secondaire (« lycées », Ecoles normales d'instituteurs et Instituts techniques). Ces propositions ne sont pas devenues des lois, mais ont été expérimentées dans plusieurs écoles. L'idée de base de ces propositions est de mettre en place un cycle de tronc commun s'accompagnant d'une augmentation des matières de culture générale dans les orientations des Instituts techniques. Les principaux changements se déroulent donc dans les Instituts techniques et dans les Instituts professionnels qui perdent pour partie leurs caractéristiques professionnalisantes. Pour acquérir les compétences professionnelles d'un technicien en électronique, qui sort aujourd'hui après cinq ans d'un Institut technique, il faudrait encore suivre deux années d'études après le *diploma* si l'on suit les propositions de la Commission Brocca ;

— cours après le *diploma* organisés par l'université ; ils sont gérés directement par le Conseil d'université qui doit, cependant, trouver des partenaires sociaux (industries, organismes publics, etc.) pour leur financement.

Ces débuts de réformes vont plutôt dans le sens d'un modèle de scolarité généralisée et pour spécialistes de haut niveau, même si les retards importants accumulés dans la construction d'un système scolaire moderne font que l'Italie se présente aujourd'hui comme une nation qui ne semble pas avoir choisi entre les deux modèles d'enseignement présentés.

Des changements dans les niveaux de scolarité parmi les nouvelles générations accompagnent ces débuts de réforme du système scolaire. Le schéma suivant indique les estimations faites par le CENSIS⁹ des flux de sortie du système scolaire : en 1987-1988, seuls 45 % arrivaient au *diploma* ; aujourd'hui, 60 % d'une génération le possèdent.

Ces données sont des moyennes et, sauf erreur du CENSIS, aucune différence entre garçons et filles n'apparaît, mais l'augmentation constatée résulte essentiellement d'un changement d'attitude des filles qui, d'une part, connaissent moins d'échecs scolaires que les garçons et d'autre part, s'orientent majoritairement vers le *diploma* indépendamment des possibilités offertes par le marché du travail. La progression des niveaux de scolarité des filles ayant un effet d'entraînement sur les garçons, malgré une forte chute démographique de la classe 15-29 ans,

⁹ CENSIS (Centro studi Investimenti Sociali), *26mo rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1992, F. Angeli, Milan, 1992.

et malgré les difficultés croissantes sur le marché de l'emploi. Il en résulte une génération qui se présente sur le marché du travail avec des niveaux scolaires jamais atteints jusqu'ici.

Parallèlement, en Italie, les faiblesses du système scolaire et universitaire sont facilement repérables aussi bien avant qu'après le *diploma*. D'après les sources statistiques concernant la catégorie après-*diploma*, il s'avère qu'en 1990-1991, seuls 13 % d'une génération arrivent à la *laurea* (maîtrise d'université) ; ce pourcentage est un des moins élevés d'Europe. D'autres données confirment cette faiblesse : en Italie, les premiers cours de formation continue après-*diploma* gérés par l'université ont été mis en place seulement depuis un an ; le système de formation continue (universitaires, école secondaire et formation professionnelle) est un des moins performants d'Europe. En outre, la réforme des Instituts professionnels et les actions expérimentales des propositions de la Commission Brocca dans les Instituts techniques repoussent la diffusion des savoirs plus professionnalisants après le certificat de qualification ou après le *diploma*. Si, dans les prochaines années, des structures adéquates de formation ne sont pas encouragées, l'Italie se présentera comme l'un des pays les plus arriérés d'Europe, incapable de former la proportion importante de spécialistes dont elle aura besoin.

Parallèlement, le système éducatif italien présente aussi des handicaps structurels dans les filières scolaires. La donnée moyenne de 60 % d'une classe d'âge accédant au *diploma* en Italie (moyenne au demeurant inférieure à celle de pays comme la France) dissimule un profond déséquilibre entre les régions du Sud et les régions du Centre-Nord. En effet, les régions du Sud ont des infrastructures scolaires défectueuses (beaucoup d'écoles sont installées dans des bâtiments précaires ou alors n'ont pas un nombre suffisant de salles de classe, les élèves étant alors contraints de se scinder en deux groupes pour suivre les cours alternativement) ; à l'école primaire et secondaire, on relève des pourcentages très élevés de redoublement ou d'abandon avant la *licenza media inferiore* (diplôme à l'issue des trois années du collège unique, la *scuola media inferiore*, qui clôt le cycle obligatoire de 8 ans).

Les motifs expliquant ces carences relèvent de différentes analyses. Les carences infrastructurelles comme la vétusté des bâtiments¹⁰ résultent de la spéculation dans le secteur des travaux publics. Dans les régions du Sud, cette spéculation généralisée, basée sur des investissements provenant de sub-

ventions étatiques (actuellement plusieurs responsables nationaux et locaux de la Démocratie chrétienne font l'objet de procès) a privilégié la construction de routes et de grands travaux au détriment des écoles pour lesquelles les possibilités spéculatives apparaissent moindre (il y a donc bien eu une co-responsabilité nationale et locale qui explique la situation absurde de ces régions : bâtiments inutilisés, infrastructures trop petites et financements publics non utilisés pour les écoles).

Roberto Moscati¹¹ souligne en outre comment, dans le Sud, l'instruction a été surtout perçue comme le moyen d'accéder aux postes (publics ou privés) du marché du travail local ou d'intégrer les strates traditionnelles les plus élevées de l'échelle sociale (comme les professions libérales), plutôt que comme celui d'acquérir des compétences techniques utilisables dans les diverses activités et professions. En résulte donc un système de formation peu enclin à transmettre de nouveaux savoirs technologiques et très peu impliqué par le problème des abandons scolaires extrêmement nombreux durant la scolarité obligatoire.

Cette situation existe parce que, dans le Sud, le système d'emploi repose essentiellement sur des stratégies d'accès à l'emploi par le biais de relations personnelles et non par l'acquisition de connaissances technico-scientifiques permettant d'accéder à des postes de travail de qualité (aussi bien dans l'industrie que dans les services).

Devant le scandale des abandons scolaires, le ministère de l'Enseignement public a mis en place en 1987 un projet-pilote en prenant comme référence les Zones d'éducation prioritaires expérimentées en France. Un premier bilan de cette expérience¹² attribue essentiellement au projet le mérite d'avoir « *troublé cette eau dormante* » et délimité la complexité et la gravité de la situation. Est particulièrement souligné le fait que, dans les régions du Sud, il existe non seulement des problèmes dans la construction d'écoles et dans le « monde scolaire », mais aussi une fragmentation des interventions sociales (par exemple, aucun lien n'existe entre les personnes s'occupant des jeunes toxicomanes et celles enseignant aux jeunes en difficulté), des carences évidentes des services sociaux, et une absence quant aux propositions d'actions formatives et culturelles sur le territoire, et aux changements culturels profonds à opérer au niveau des responsables politiques et administratifs.

11 R. Moscati, « *Il sistema formativo nel mezzogiorno : funzioni manifeste e funzioni latenti in contraddizione* », Polis, 2, 1992.

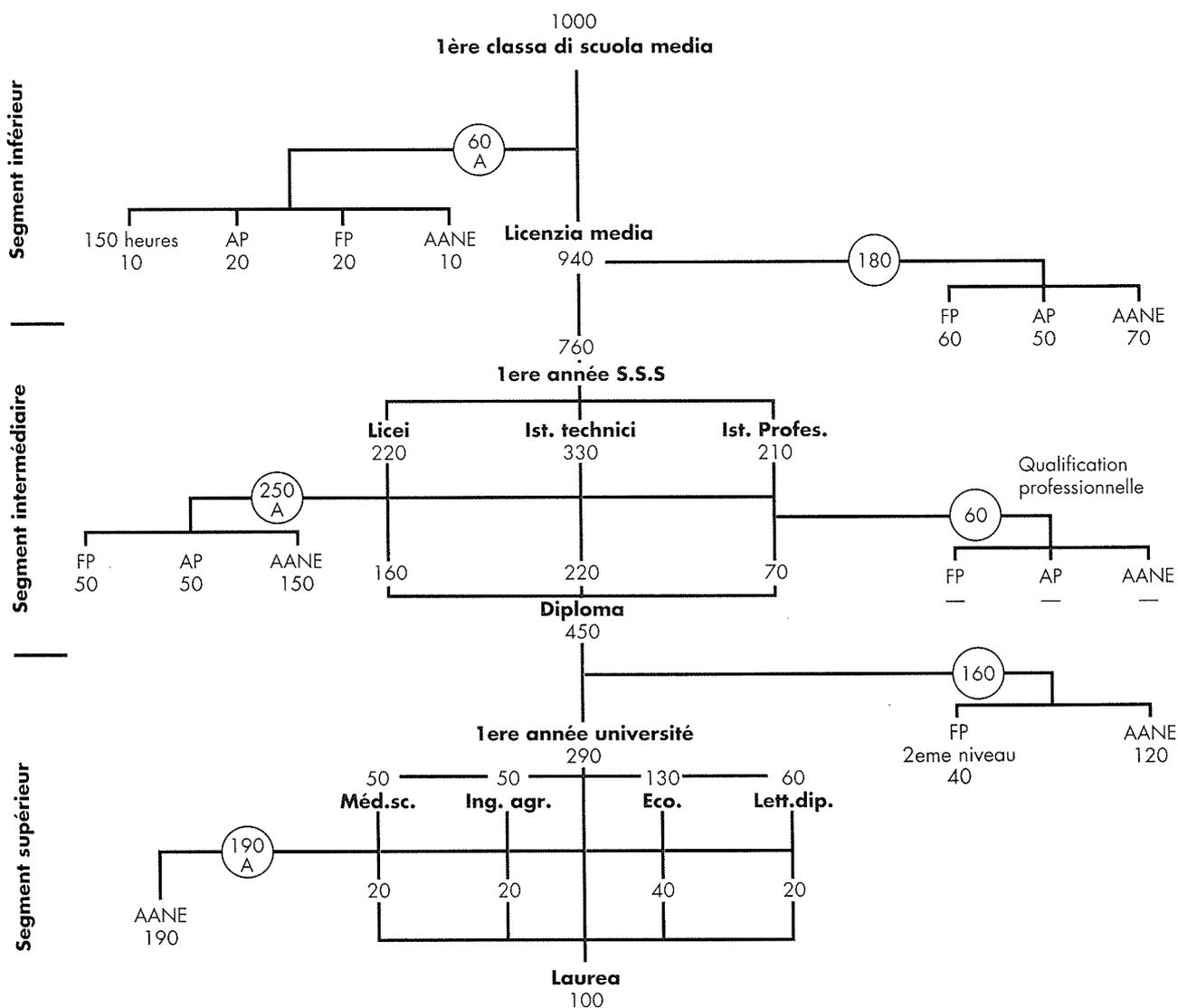
12 R. Tignanelli, A.M. Cetorelli, « *Il programma di iniziative pilota del ministero della pubblica istruzione sulla dispersione scolastica* », in G. Giovannini, M.L. Pombeni, *Deboli/diversi esperienze di formazione, Cooperativa Nuova Formazione*, Bologne, 1991.

10 PDS e Sinistra indipendente, *L'Edilizia scolastica nel mezzogiorno*, Rome, 1991.

Graphique 1

Les flux du système éducatif italien

Année scolaire 1987-1988



A : abandons
 AP : apprentissage
 F.P. : formation professionnelle
 A.A.N.E. : autres activités non-éducatives
 150 heures voir p. 77 et 78

Les titres des diplômes italiens ont été conservés dans leur langue originelle. Il n'y a en effet pas d'identité dans l'organisation des cursus scolaires italien et français. Pour faciliter la compréhension du lecteur français, nous présentons néanmoins un tableau d'équivalences :

le « segment inférieur » (durée 3 ans) correspond au « collège »,

le « segment intermédiaire » (durée 3 ans), au lycée,

le « segment supérieur » (5 à 6 ans), à l'université, la « 1ère classe di scuola media » correspond à l'entrée en 6^e,

la « licenzia media », au BEPC,

le « 1° anno SSS » (scuola secondaria superiore), à l'entrée au lycée (2^{de}),

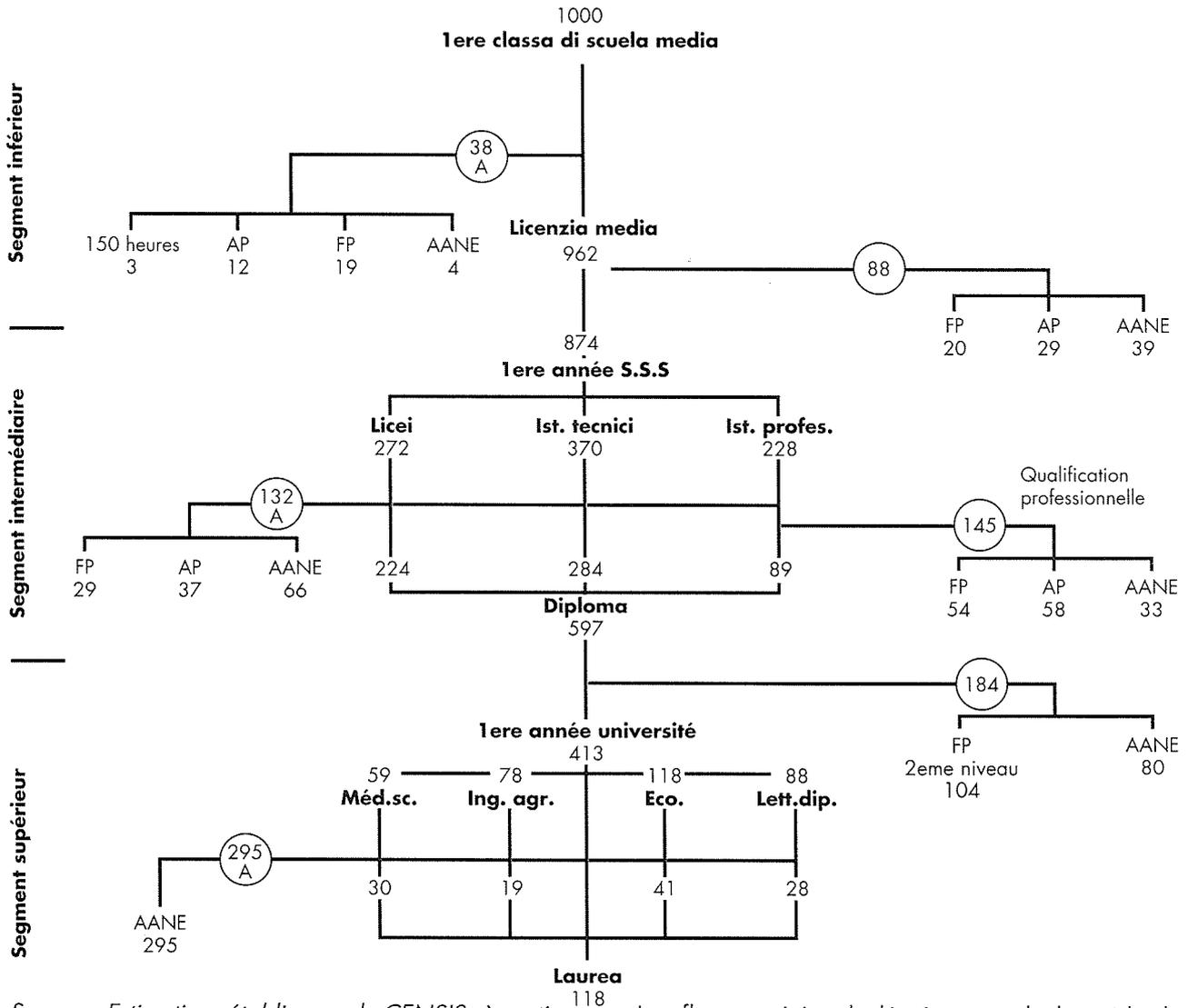
les « licei » sont des lycées classiques, scientifiques, linguistiques, artistiques,

les « istituti professionali » sont des instituts professionnels, d'art, Ecoles d'instituteurs,

Graphique 2

Les flux du système éducatif italien

Année scolaire 1990-1991



Source : Estimations établies par le CENSIS, à partir de données de l'ISTAT et du ministère du Travail.

Les flux ont été calculés à partir de la méthode « contemporary presence » sur les données concernant l'année scolaire 1990-1991.

les « istituti tecnici » sont des instituts techniques,
 le « diploma » correspond au baccalauréat,
 le « 1^o anno università » correspond à l'entrée à l'université qui comprend quatre grandes sections :
 — Médecine, science (med, sc),
 — Arts et métiers, agronomie (Ing. agr.),
 — Economie (Ec),
 — Littérature (Lett. dip.).

Le dernier diplôme universitaire est la « laurea » qui, de ce point de vue, équivaut donc au doctorat français. Sa durée de préparation peut être de 5 ans (med, sc) ou 6 ans (Ing. agr.). Cette durée rapprocherait davantage ce diplôme d'un DEA ou DESS. Pourtant la traduction habituelle de ce terme en français est « licence » (3 ans d'études en France). Ce diplôme illustre donc bien la nécessité affirmée au départ de penser en termes « d'équivalences » (ou de correspondances) respectant ainsi les spécificités sociétales.

Cependant, tous ces diagnostics ont été systématiquement sous-évalués par les ministres ainsi que par les responsables politiques et administratifs locaux des régions, provinces et communes dans les régions du Sud. C'est pourquoi, les changements dans ces régions dépendent avant tout de changements dans la classe dirigeante responsable des politiques éducatives, aussi bien au niveau des instances nationales qu'au niveau des instances locales des régions du Sud.

GOVERNEMENT ITALIEN, RÉGIONS ET SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE

En Italie, le système de formation professionnelle est régionalisé et tend à être totalement indépendant du système scolaire et universitaire. Les régions dressent les lignes directrices de la formation professionnelle leur permettant d'accéder aux financements du Fonds social européen ; elles indiquent les orientations de programmes devant être, par la suite, réali-

sées par les provinces, responsables de la présentation et de la réalisation des Plans provinciaux de formation professionnelle. Les cours de formation professionnelle de premier et de second niveaux (cours effectués avant ou après le *diploma*) peuvent être effectués avant ou pendant l'activité professionnelle ; ils sont réalisés par des centres de formation professionnelle très diversifiés. En effet, les centres peuvent être publics ou privés ; les centres privés sont soit dirigés par des religieux, soit dépendants des syndicats, soit liés aux associations patronales. Tous ces centres cherchent à obtenir des aides du Fonds social européen et des régions pour lesquelles l'imbrication public-privé est très grande.

En 1992 a eu lieu à Rome la première conférence nationale de la formation professionnelle où en ont été énoncées les principales caractéristiques ¹³.

Une première caractéristique de la formation professionnelle est **l'inexistence de certification et d'évaluation** nationale et régionale des contenus des cours. Coexistent, en fait, des cours aux dénominations différentes pour un contenu identique et inversement des cours qui, sous des appellations communes, recouvrent des contenus différents. Il n'y a donc pas, même au niveau régional, la possibilité de classer et d'évaluer les contenus des cours ; tous les contrôles ne peuvent donc être que spécifiques.

En outre, contrairement à beaucoup d'autres pays européens, il n'y a pas en Italie de coordination nationale ou régionale en ce qui concerne la formation de formateurs et l'université ne s'implique guère dans ce type d'activité pédagogique. Un rapport que nous avons coordonné pour le CEDEFOP ¹⁴ signale la présence en Italie d'expériences singulières qui, bien que pertinentes, n'ont pas fait l'objet d'une organisation plus systématique.

On remarquera également l'absence de coordination législative entre le système scolaire, universitaire et le système de formation professionnelle. Des tentatives éparses de collaboration dans certaines régions soulignent encore davantage les déficits en matière de réglementation globale de la formation professionnelle en Italie.

La conférence sur la formation professionnelle a également révélé l'existence d'une forte conflictualité entre les principaux acteurs qui ne peut que freiner des stratégies de coordination. Les conflits sont de quatre types : (a) conflits entre les trois ministres dont dépend le système de formation italien (ministre de l'Enseignement public, ministre de l'Université et de

¹³ ministero del lavoro e della previdenza sociale, *Conferenza nazionale sulla formazione professionale*, numéro spécial, Rome, 1992.

¹⁴ V. Capecci, *Rapporto sulla formazione dei formatori nell'area della formazione professionale*, CEDEFOP, Berlin, 1992.

la Recherche, ministre du Travail), avec également des conflits au sein même de chaque ministère (par exemple, conflits parmi les différentes structures du ministère du Travail s'occupant de formation professionnelle) ; (b) conflits entre ministères des régions du Centre-Nord et du Sud ; (c) conflits entre associations d'entrepreneurs et syndicats ; entre ces acteurs et l'État et les régions ; (d) conflits entre centres de formation professionnelle publics et privés (conflits entre laïques et religieux) ; également entre ces centres d'une part et les structures régionales, nationales et d'autre part les partenaires sociaux.

Pour comprendre ces désaccords, il faut tenir compte du fait que la décentralisation des compétences, au niveau régional et provincial, a été mise en place afin que la formation professionnelle ne connaisse pas le blocage qui a caractérisé pendant des années le système éducatif italien ; la décentralisation a néanmoins produit un déséquilibre encore plus accentué entre le Nord et le Sud.

Les centres de formation des régions du Sud ont moins d'élèves que ceux du Nord et du Centre (filles et garçons). Selon le rapport ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), en 1991, 29 % des élèves qui suivent des cours de formation professionnelle habitent dans les régions du Sud, alors que ces régions représentent 38 % de la population nationale, et ceci avec cependant beaucoup plus d'enseignants (d'après une recherche de l'ISFOL de 1990, 53 % des enseignants italiens de la formation professionnelle se trouvent dans les régions du Sud).

L'explication de cet apparent paradoxe est simple. Dans les régions du Sud, on attribue des « postes de travail fixes » ; dans les régions du Centre-Nord, on préfère utiliser comme enseignants du « personnel

polyvalent » capable de s'adapter à l'enseignement de disciplines variées.

Dans le Sud, la formation professionnelle connaît une certaine « spécificité » : si rien ne dit que ces cours sont les meilleurs, ils sont sûrement les plus coûteux : la dépense moyenne par élève en formation professionnelle en 1990 est de 4 990 000 liras dans les régions centre-septentrionale et de 10 740 000 liras dans les régions méridionales¹⁵.

En outre, l'utilisation ou plutôt la non-utilisation des sommes versées par le Fonds social européen révèle une situation scandaleuse. Du dernier rapport ISFOL, il ressort que des sommes allouées par le Fonds social européen à la formation professionnelle italienne pour les objectifs 3 et 4 (lutte contre le chômage et insertion professionnelle des jeunes), une région comme l'Emilie-Romagne a utilisé 100 % des 47 milliards de liras reçus, la Campanie seulement 28 % des 33 milliards reçus, la Sardaigne 14 %, la Basilicate 42 %, etc. En moyenne, les régions du Centre-Nord ont utilisé 75 % des fonds alloués par le Fonds social européen, alors que les régions du Sud n'en ont utilisé que 55 %. En 1990, les régions du Sud, en une seule année, ne se sont pas servies des 247 milliards de liras déjà débloqués pour la formation professionnelle !

Changer cette situation nécessiterait donc des transformations culturelles profondes de la part de tous les acteurs impliqués dans la gestion de la formation professionnelle des régions du Sud (à commencer par les régions et provinces incapables de gérer le Fonds social européen jusqu'aux centres de formation professionnelle incapables d'appliquer une gestion plus flexible et plus adaptée au changement technologique).

Les régions du Centre-Nord connaissent indubitablement une meilleure situation et leur liberté est beaucoup plus grande en ce qui concerne la gestion régionale de la formation professionnelle. Nous pouvons citer l'exemple de l'Emilie-Romagne qui a effectué d'importantes innovations qui pourraient être diffusées dans d'autres régions comme celles du Sud, s'il existait des conditions politiques et institutionnelles favorables.

¹⁵ Sur ce thème, on peut voir la communication de Fabio Neri « Financement de la formation professionnelle », rédigée pour la Première conférence internationale de la formation professionnelle organisée par le ministère du Travail et par l'ISFOL en 1992. Dans cette intervention, Neri présente une recherche effectuée sur un cours ayant la même appellation « Operatore EDP ». Ce cours analysé dans trois régions (Frioul et Vénétie, Latium et Sicile) montre des durées variant entre 300 et 1000 heures et des coûts horaires variant entre 3 949 liras et 7 142 liras ; une incroyable diversité des cours portent le même nom (c'est pourquoi il devient vraiment urgent de créer une certification nationale des contenus d'enseignement). Il met également en exergue les déséquilibres entre Nord et Sud (le coût horaire le plus élevé est celui des cours dispensés en Sicile).

En effet, l'Emilie-Romagne a avancé dans plusieurs directions ¹⁶ :

— réalisation d'accords entre les différents acteurs : entre formation professionnelle et système scolaire par le biais d'une série de cours intégrés, accords entre organismes locaux, syndicats et associations de petites entreprises pour la réalisation de contrats formation-emploi etc. ;

— stratégies de repositionnement du système de la formation professionnelle : du projet régional « Informatique » au projet régional « Qualité » avec la détermination de profils professionnels transversaux ;

— stratégies de diffusion des centres de services aux entreprises spécialisées et générales dans le pays ;

— stratégies de contrôle des procédures et d'informatisation des résultats ;

— diffusion des initiatives pour l'égalité des chances entre femmes et hommes dans le domaine de la formation professionnelle, et aussi de la formation professionnelle pour femmes adultes qui veulent de nouveau s'insérer sur le marché officiel du travail après plusieurs années d'inactivité ;

— stratégies pour aborder la formation professionnelle des immigrés ;

— stratégies pour favoriser l'insertion professionnelle des personnes handicapées.

Dans cette région, l'accent est également mis sur :

— le repositionnement de la formation professionnelle à des niveaux plus élevés par le biais d'accords avec le système scolaire et universitaire afin de construire des profils professionnels de « qualité » ;

— la formation à destination des groupes socialement plus défavorisés comme les immigrés ;

— le renforcement des instruments de contrôle des connaissances.

Les interventions législatives, proposées par le ministère du Travail chargé de la formation professionnelle, sont difficiles à gérer en raison du déséquilibre provenant des différences entre des régions comme l'Emilie-Romagne, et des régions comme la Campanie, la Sicile, etc. En effet, des conflits réguliers, dans le domaine de la formation professionnelle, opposent le ministère du Travail et les régions car il est difficile de promulguer des lois nationales tant les régions du Sud sont différentes de celles du Nord. Une loi ou une mesure acceptée en Emilie-Romagne peut très bien ne pas l'être en Sicile ou en Campanie et quand, en conséquence, le ministère tente de changer sa gestion pour pouvoir intervenir dans les

¹⁶ Sur les caractéristiques de l'Emilie-Romagne relatives à la formation professionnelle, voir F. Capecci, « Formation professionnelle et petite entreprise : le développement industriel à spécialisation flexible », *Formation-Emploi*, N° 19, 1987. Pour une analyse plus récente, voir le rapport de V. Capecci, *Osservatorio del mercato del lavoro della regione Emilia-Romagna, Scuola, università, formazione professionale e mercato del lavoro, Rapporto 1992*, Edizione Clueb, Bologne, 1992.

régions du Sud, cela concerne aussi le Centre et entraîne d'inévitables protestations de ces régions mieux structurées car elles se voient alors déstabilisées par rapport aux avancées déjà réalisées.

LE POINT DE VUE DES ENTREPRISES ET DES SYNDICATS SUR LE SYSTÈME SCOLAIRE ET SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE

LES ENTREPRISES

Les demandes de formation des nouveaux embauchés et du personnel de l'appareil productif sont très différentes par secteur, par taille d'entreprise, etc. sur un marché du travail et des produits de plus en plus internationalisés. Ces demandes sont également différentes selon la phase du cycle de vie dans laquelle les entreprises sont insérées : une entreprise nouvellement installée a des exigences totalement différentes d'une entreprise déjà consolidée ou encore différente d'une entreprise devant innover dans les produits.

En observant les entreprises et les mutations logiques d'organisation du travail, à un moment où le taylorisme-fordisme est en voie de dépassement, l'objectif de « qualité totale » doit être interprété – et ce n'est pas toujours le cas – autour de la coexistence de trois qualités : qualité de l'offre de travail ; qualité de l'offre de formation et de la recherche ; qualité de l'entreprise et de la main-d'œuvre employée.

Sous cet angle particulier, les données sur la structure productive italienne, au vu des autres pays les plus industrialisés, révèlent, dans l'ensemble, de nombreuses carences ¹⁷.

Les données de la CEE pour 1987 indiquent que l'Allemagne a réalisé 34 %, la France 20 % et l'Italie 10 % de l'ensemble des dépenses de recherche-développement, effectuées par toutes les entreprises européennes ; les entreprises allemandes ont 33 %, les entreprises françaises 16 % et les entreprises italiennes 9 % de l'ensemble des chercheurs de la CEE. Pour 1000 personnes employées, on trouve 4,8 chercheurs en Allemagne ; 3,9 en France ; 3,1 en Grande-Bretagne et 2,7 en Italie. En 1990, la dépense totale consacrée à la recherche-développement représente presque 3,5 % du PIB au Japon, aux Etats-Unis et en Allemagne ; 2,5 % en

¹⁷ Voir pour ces comparaisons le rapport IRDAC déjà cité et l'étude de D. Archibugi et M. Pianta « L'accademia nella società globale », *Sapere*, n° 6, 1992.

Grande-Bretagne et en France ; en Italie, 1,4 %. En outre (données OCDE, 1989), la recherche-développement nationale est financée en Italie par les entreprises à un taux de 46 %, pourcentage qui est très inférieur à celui relevé dans d'autres pays. Par exemple, au Japon, les entreprises financent la recherche-développement à 77 % et en Allemagne, à 63 %.

En Italie seules quelques entreprises sont très impliquées dans la formation professionnelle de leur personnel (Olivetti, par exemple, vend également de la formation professionnelle). Une part importante d'entreprises investit peu dans la recherche-développement et le taux de personnel qualifié est nettement inférieur à celui que l'on peut observer dans d'autres pays industrialisés.

Des enquêtes régionales, comme, par exemple, celle effectuée en 1991 en Emilie-Romagne par l'Union régionale des chambres de commerce, sur les investissements des entreprises manufacturières de cette région¹⁸ confirment cette tendance : les entreprises italiennes investissent peu dans la recherche-développement et dans la formation professionnelle. D'après cette recherche, sur un total de 29 millions de lires annuelles par employé, il a été consacré seulement 700 000 lires pour la recherche-développement et uniquement 40 000 lires pour la formation professionnelle. Des chiffres réellement peu élevés même s'ils diffèrent selon la taille de l'entreprise (par exemple, dans les entreprises de plus de 500 personnes, la dépense annuelle de formation professionnelle est de 100 000 lires ; dans les entreprises de 10 à 49 employés, elle est de 10 000 lires).

Les positions prises officiellement par la Confindustria (association des très grandes entreprises) soulignent l'importance de la formation continue et de l'amélioration de l'enseignement pour les nouvelles générations. Cependant, la majeure partie des entreprises italiennes n'est pas encore prête à accepter une loi similaire à celle du système français sur l'obligation de consacrer un pourcentage de la masse salariale à la formation professionnelle ; les entreprises refusent généralement la participation d'autres partenaires dans la formation professionnelle de leurs employés (comme c'est le cas, par exemple, dans le projet français *Nouvelles qualifications* ou dans les cours du système dual organisés en Allemagne).

Dans un contexte de chômage croissant, comment les entreprises et associations professionnelles réagissent-elles à la croissance du nombre de diplômés

¹⁸ Union régionale des chambres de commerce d'Emilie-Romagne, *Gli investimenti nell'industria manifatturiera in Emilia-Romagna, innovazione e produttività*, Bologne, 1992.

et aux premières réformes du système scolaire italien qui entraînaient une déprofessionnalisation des Instituts techniques et professionnels (*Projet 92* et propositions de la Commission Brocca, voir ci-dessus) ? Pour Giancarlo Lombardi, responsable pour la Cofindustria de l'École et de la Formation professionnelle, cette nouvelle orientation du système scolaire italien sera efficace « à condition que cette formation ne signifie pas renoncer à la culture technologique et professionnelle en la faisant complètement glisser vers l'enseignement post-secondaire ». Pour Livio Pescia, responsable du service « Initiatives culturelles » de l'IRI (Istituto di Ricostruzione Industriale) : « repousser la formation professionnelle spécifique après un diplôme et après la laurea, même si cela peut refléter des exigences de flexibilité du système de formation, finit dans de nombreux cas par retarder l'âge déjà avancé, peut-être le plus élevé d'Europe, auquel les jeunes Italiens commencent à occuper des postes qualifiés »¹⁹.

Si la grande entreprise redoute le report de la formation à vocation professionnelle, les craintes de la petite entreprise sont encore plus grandes et face aux problèmes de l'emploi, comme le montrent de récentes recherches²⁰, elle tend à embaucher moins de jeunes titulaires de *diploma* et recherche, en production, des jeunes ayant des titres scolaires inférieurs ; ce qui accroît les difficultés d'insertion des jeunes ayant un *diploma* sur le marché du travail.

Face aux comportements et aux réactions des entreprises, on peut alors se demander quel a été et quel est, actuellement, le rôle des syndicats ?

LES ORGANISATIONS SYNDICALES

Au début des années soixante-dix, les syndicats italiens (en particulier ceux de la métallurgie) ont été les premiers en Europe à obtenir, pour les travailleurs, le droit à disposer de 150 heures payées pour la formation (auxquelles s'ajoutaient 150 autres heures, mises à disposition gratuitement, pour la personne qui travaillait). Ces 150 heures ont été utilisées pour le rattrapage de la scolarité obligatoire et pour le suivi – à l'université – de formations accélérées sur des sujets spécifiques en particulier l'économie, la condition des femmes, la santé, etc.

Ce droit a été de moins en moins utilisé dans les années quatre-vingt et le public a changé : moins d'adultes travaillant, plus de jeunes avant l'exercice

¹⁹ Les interviews de Giancarlo Lombardi et Livio Pescia ont été faites par Gianfranco Rescalli et sont reportées à la fin du dossier « Riconoscimento dei titoli di studio : un percorso problematico », in *Scuola Democratica*, n° 3-4, 1992, p. 84-85.

²⁰ V. Capecchi (ed.), *Qualità delle assunzioni e domanda di profili professionali da parte delle imprese in Emilia Romagna*, Quaderni di ricerca dell'Osservatorio regionale del mercato del lavoro, 6, 1992.

d'une activité professionnelle, et de femmes sans emploi stable souhaitant également acquérir un meilleur niveau d'instruction.

Aujourd'hui, on cherche à ce que ces 150 heures soient réellement consacrées à la formation professionnelle. Les syndicats, après s'être prioritairement intéressés pendant des années aux aspects salariaux, semblent maintenant davantage préoccupés par les horaires de travail, l'organisation du travail et la formation professionnelle.

Un premier point important est le récent protocole d'accord du 20 janvier 1993 signé par trois syndicats (CGIL, CISL, UIL) et la Confindustria²¹. Le protocole exprime la volonté commune des syndicats et de la Confindustria de voir le gouvernement fixer la scolarité obligatoire à 16 ans, mettre en vigueur la réforme de l'école secondaire, réorganiser la formation professionnelle. Il reprend la proposition de la première Conférence nationale sur la formation professionnelle (1992), de constituer un Comité national pour la formation professionnelle dans lequel seraient représentés les trois ministères concernés, les régions et les partenaires sociaux afin d'éviter les risques qu'entraîneraient des interventions trop fragmentées. En outre, les partenaires sociaux s'engagent à constituer un organisme bilatéral national qui intervienne en matière de formation professionnelle, coordonne les organismes bilatéraux de dimension régionale présents sur le territoire, mette en place des recherches systématiques pour repérer les besoins en formation dans l'industrie et dans les services des différentes régions etc.

À côté de ces aspects positifs des risques de centralisation excessive existent qu'il faudrait combattre. En outre, cet accord laisse transparaître les réticences de la Confindustria à s'engager de manière différente, quantitativement et qualitativement, dans la formation professionnelle. Dans les entreprises à main-d'œuvre faiblement qualifiée, l'accord ne prévoit pas de mesures concrètes de changement des contrats formation-emploi et d'apprentissage dans le sens d'un contrôle plus efficace des parcours de formation et des certifications. Il ne comporte pas non plus d'incitations à l'investissement par les entreprises dans la formation professionnelle. Enfin il ne comporte aucun engagement quant à la définition d'actions de formation pendant le travail concertées entre responsables d'entreprises, syndicats et responsables d'organismes publics.

Les entreprises se réservent encore une fois la liberté la plus complète d'effectuer la formation profession-

nelle sur le lieu de travail (des actions coordonnées sont prévues uniquement pour des travailleurs en mobilité) et demandent à l'Etat (avec les syndicats) une meilleure formation professionnelle avant l'entrée dans la vie active.

En pratique la petite entreprise s'est montrée plus flexible dans la politique de « cogestion » de la formation professionnelle et la constitution des organismes bilatéraux a donné des résultats très intéressants dans plusieurs régions qui pourraient également servir d'exemple aux entreprises de plus grande taille. En 1992, un accord entre la province de Bologne, des associations d'entreprises artisanales et des syndicats a été signé pour l'instauration de contrats formation-emploi comprenant la création et la formation de *tuteurs* d'entreprises et de cours coordonnés par la province et les deux partenaires sociaux : il s'agit d'un premier exemple de stratégie de formation professionnelle impliquant les différents acteurs dans la *gestion commune* du processus de formation ; cet exemple est en train d'être étendu à d'autres provinces de la région d'Emilie-Romagne²².

Force est donc de constater des tendances contradictoires : au niveau national, les mesures gouvernementales de 1993 pour l'emploi (non encore appliquées) sont principalement centrées sur des exonérations accordées aux entreprises, sous forme de diminutions de salaire, pour l'embauche de jeunes en situation de « premier emploi ». Au niveau de la Région Emilie-Romagne, des accords signés en 1993 entre des syndicats, des associations patronales et la Région Emilie-Romagne ont permis, par une gestion commune des processus de formation, la mise en place de parcours de formation pour les personnes mises en mobilité.

Un problème majeur émerge de cette situation en pleine évolution. À la fragmentation des cours de formation professionnelle, s'ajoutent de fortes disparités dans les estimations des profils professionnels de la part des entreprises ; ils varient selon les secteurs, la taille de l'entreprise, leur composition par sexe, etc. Ces caractéristiques soulignent la nécessité de reconstruire une analyse des profils professionnels dans une perspective d'équivalence en identifiant des niveaux de comparaison entre des prestations de travail qui sont évaluées, aujourd'hui, de façon différente²³.

En Italie, les premières analyses montrent l'existence de situations très différentes et contradictoires surtout

21 Le titre de ce protocole est « *Contratti di formazione a causa mista e formazione professionale* » pour le renouvellement de l'accord interconfédéral du 18-12-1988.

22 Sur ces thèmes, on peut voir P. Inghilesi, *Formazione per il lavoro*, Ediesse, Rome, 1992.

23 À propos du premier débat italien sur le « comparable worth », voir L. Frey (ed.) « Il comparabile worth ovvero l'equa valutazione del lavoro », *Quaderni di economia del lavoro*, 29, 1987.

en ce qui concerne les profils professionnels presque exclusivement féminins : les profils professionnels « larges » (comme « secrétariat ») sont dévalorisés et devraient être décomposés pour valoriser les diverses compétences ; presque tous les profils professionnels « féminins » relatifs à la santé ou à l'enseignement dans les écoles primaires et secondaires sont dévalorisés. En outre, des profils actuellement très segmentés dans les emplois de bureau, tant masculins que féminins et qui empêchent la circulation de l'information, devraient être « agrégés » pour améliorer celle-ci. De fait, dessiner de nouveaux profils dans les différents milieux de travail devient de plus en plus nécessaire.

Chercher à repérer les besoins en formation dans les différentes régions (comme le propose le protocole d'accord syndicats-Confindustria dont on a déjà parlé) ne peut pas faire abstraction de la manière dont aujourd'hui les entreprises, de façon souvent contradictoire et injuste, évaluent les différents profils professionnels.

CINQ RISQUES POUR L'AVENIR DU SYSTÈME DE FORMATION ITALIEN

Après des années d'immobilisme, nous avons pu observer plusieurs changements dans l'offre de formation, dans les relations entre les acteurs et dans la scolarité des nouvelles générations. Ces changements pourront trouver un ancrage dans le cadre souhaité d'une politique plus attentive aux réformes, qui saura prendre ses distances avec la Mafia, refuser les « commissions » prélevées aux entreprises.

Néanmoins cinq risques majeurs existent, pouvant survenir également dans d'autres pays d'Europe, d'où l'intérêt d'avoir un débat sur ces thèmes mobilisant les différents Etats de la C.E.E.

Un premier risque concerne les contenus susceptibles d'être transmis par l'école, l'université et dans le système de formation professionnelle. En Italie, les retards dans l'organisation du système scolaire et de la formation professionnelle pourraient inciter à l'adhésion à un modèle technocratique d'instruction, afin de rattraper plus rapidement ce retard alors qu'au Japon, on s'aperçoit des limites et des coûts sociaux qu'a entraînés la diffusion de contenus uniquement technocratiques.

Le second risque tient à l'écart de plus en plus large entre les régions économiquement les plus fortes et les plus faibles. Aujourd'hui, en Italie, les différences sont claires entre les régions du Centre-Nord et celles du Sud en ce qui concerne le fonctionnement

du système scolaire et de formation professionnelle. Le problème se pose de façon complexe, également, au niveau européen. La CEE peut pousser à une convergence des programmes économiques à court terme s'appuyant sur les entreprises multinationales de grande taille, mais cela ne tiendrait pas compte de la diversité des spécificités socio-culturelles régionales. Il y a incontestablement des spécificités régionales à supprimer (comme la mafia dans le sud de l'Italie) mais d'autres doivent être valorisées. Le rapprochement entre les régions les plus favorisées économiquement et les régions les plus faibles technologiquement et les moins développées industriellement doit être fait en tenant compte des liens entre développement technologique et développement social. Le programme FAST (prévision et développement des nouvelles technologies) incite à réfléchir sur l'« Europe de la diversité »²⁴.

Un troisième risque réside dans la subordination aveugle du système éducatif aux choix de court terme de l'appareil productif. Et cet état de fait pourrait être approuvé par les syndicats dans une période de tensions fortes sur le marché du travail et de l'emploi. Pourtant il serait très dangereux de ne pas affronter la crise structurelle de l'innovation de produit dans l'appareil productif et de ne pas mesurer l'importance d'interventions à moyen terme sur les trois formes de qualité (qualité de l'offre de travail, qualité de l'offre de formation et de la recherche scientifique, qualité de l'entrepreneuriat et de la main-d'œuvre employée) en prétendant résoudre les problèmes de l'emploi à l'aide d'interventions conjoncturelles comme par exemple celles qui consistent à exonérer les entreprises qui embauchent. Penser ainsi, c'est comme vouloir résoudre le problème d'un train qui va trop lentement en raison des voies endommagées, des pièces à changer, etc. en rançonnant un peu ses voyageurs les plus jeunes et les plus riches, alors qu'il s'agit potentiellement de formation. Si l'image répandue dans les années soixante-dix était celle d'une *training robbery*, la situation des années quatre-vingt-dix risque d'être celle d'une véritable et réelle *great train robbery*.

Le quatrième risque provient de la non prise en compte de la diversité des individus et des entreprises. Pour l'éviter, il convient de mettre en œuvre une plus grande flexibilité de l'offre de formation et des services aux entreprises.

En ce qui concerne les individus, on ne peut ignorer les différences tenant au sexe, au cycle de vie, aux difficultés et handicaps spécifiques rencontrés, ainsi qu'aux potentialités et motivations de chacun. Les

24 V. Scardigli (ed.), *L'Europe de la diversité*, CNRS Editions, Paris, 1993.

structures publiques d'orientation et de soutien, ainsi que les structures d'aide à la recherche d'emploi qui informent sur les potentialités du marché du travail, sont en Italie, comme dans d'autres pays, très faibles. En effet jusqu'ici l'attention de l'offre de formation s'est surtout portée sur les qualifications de haut niveau ou sur celles de l'emploi salarié. Organiser une offre de formation qui soit en mesure de favoriser les trajectoires d'accès à un nouvel entrepreneur dans la petite entreprise de production et de services serait probablement l'un des objectifs les plus significatifs à réaliser en Europe.

En ce qui concerne les entreprises, les activités de services aux entreprises (hormis quelques exceptions importantes comme celles des régions de l'Émilie-Romagne), ont eu souvent comme seul point de référence les entreprises de grande taille et non les sous-systèmes de petites et moyennes entreprises spécialisées²⁵. Pourtant, l'analyse de ces sous-systèmes montre que les services les plus utiles ne sont pas uniquement des facilités de crédit, mais également

25 V. Capecchi, « Petite entreprise et économie locale : la flexibilité productive », in : M. Maruani, E. Reynaud, C. Romani (Eds.), *La flexibilité en Italie*, Ed. Syros, Paris, 1989.

des services qui entraînent des transferts de connaissances technologiques, qui facilitent la participation à des foires internationales, qui diffusent des compétences en marketing et sur les phases amont et aval du processus de production, etc.

Un dernier risque peut résumer les quatre qui viennent d'être exposés : il réside dans l'immobilisme en matière de choix de politique de formation en raison d'une incapacité à gérer les multiples conflits entre acteurs, que ce soit au niveau national ou régional. Sur cette question, le CEDEFOP a consacré un numéro spécial²⁶ de sa revue sur le thème du rôle de l'Etat et des partenaires sociaux ; il souligne l'importance de la collaboration entre les divers acteurs considérée comme l'un des principaux moteurs du développement de l'enseignement et de la formation professionnelle.

Vittorio Capecchi
Università degli studi di Bologna

Traduction de l'italien par Danielle Bouillet-Canuso

26 CEDEFOP, « Ruolo dello Stato e delle parti sociali : meccanismi e sfere di influenza », *Formation Professionnelle*, 1, 1992.