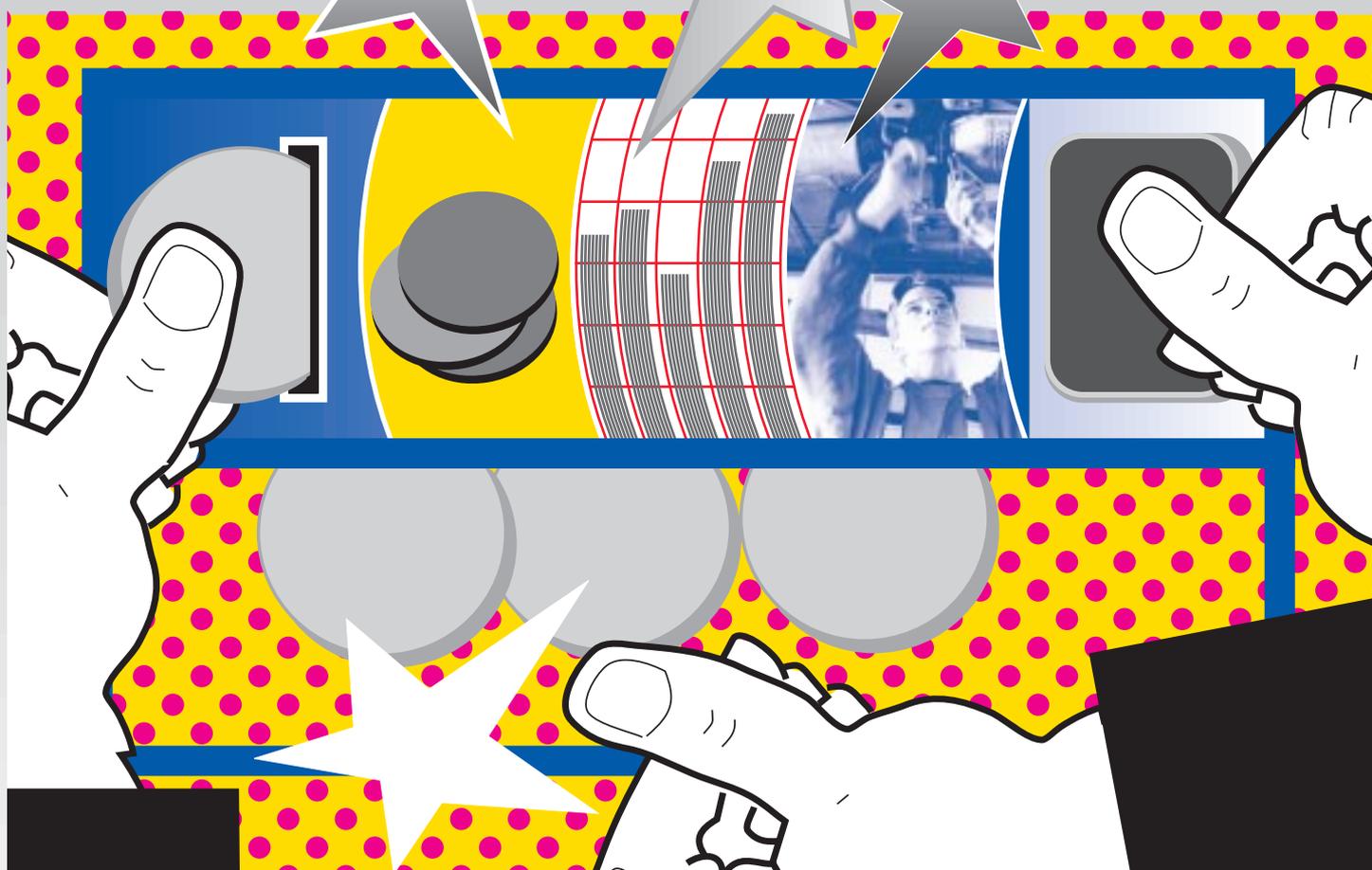


FORMATION PROFESSIONNELLE

REVUE EUROPÉENNE



**Peut-on mesurer
les bénéfices
de l'investissement dans
les ressources humaines ?**





CEDEFOP
Centre européen
pour le développement
de la formation profes-
sionnelle

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessalonique
(Thermi)

Tél.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

E-mail: info@cedefop.gr
Internet:
http://www.cedefop.gr

Le CEDEFOP apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les États membres.

Le CEDEFOP constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

Le Conseil d'administration du CEDEFOP a approuvé une série de priorités à moyen terme pour la période 1997-2000. Elles esquissent trois thèmes qui constituent le point central des activités du CEDEFOP:

- promotion des compétences et de l'éducation et la formation tout au long de la vie;
- suivi des développements en matière de formation et d'enseignement professionnels dans les États membres, et
- au service de la mobilité et des échanges européens.

Rédacteur en chef: Steve Bainbridge

Comité de rédaction:

Président:

Jean-François Germe Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), France

Matéo Alaluf

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique
 CEDEFOP

Tina Bertzeletou

Manchester University, Great Britain

Keith Drake

The Royal Institute of Technology (KTH), Sweden

Gunnar Eliasson

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), France

Alain d'Iribarne

Arndt Sorge

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Reinhard Zedler

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

Jordi Planas

CEDEFOP

Manfred Tessaring

CEDEFOP

Sergio Bruno

Università di Roma, Italia

Publié sous la responsabilité de :
 Johan van Rens, directeur
 Stavros Stavrou, directeur adjoint

Production technique avec micro-édition :
 Agence Axel Hunstock, Berlin

Réalisation technique, coordination :
 Bernd Möhlmann

Clôture de la rédaction : 01.08.1998

Responsable de la traduction :
 Sylvie Bousquet;
 Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

N° de catalogue: HX-AA-98-002-FR-C

Maquette : Agence
 Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Printed in Italy, 1998

Couverture : Illustration par
 Rudolf J. Schmitt, Berlin

La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, espagnol et français.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du CEDEFOP. Les auteurs expriment dans la *Revue Européenne "Formation Professionnelle"* leur analyse et leur point de vue individuels qui peuvent être partiellement contradictoires. La revue contribue ainsi à élargir au niveau européen, une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 92



Peut-on attribuer une valeur financière à la compétence?

Au cours des années 1960, nous avons assisté à une controverse intellectuelle fort animée sur la nature du capital global et les moyens de le mesurer. Les principaux théoriciens dans cette bataille étaient Joan Robinson (1964) de Cambridge, RU, et Robert Solow (1963) de Cambridge, Mass., EU. Il s'agissait essentiellement de savoir si le capital avait une quelconque signification indépendante des revenus qu'il génère et si la notion de réserves en capital global avait le moindre sens. En termes plus crus: quel sens cela a-t-il de calculer le taux de retour sur investissement ou d'estimer les fonctions de production de l'éducation, comme l'on fait des économistes néoclassiques tels que Zwi Griliches (1977, 1988)?

Cette controverse n'a pas débouché sur des conclusions unanimes, et d'aucuns, autour de la forteresse de Cambridge, Massachusetts, ont continué à se livrer à des calculs des taux de rentabilité et à des exercices d'économétrie sur la fonction de production de l'éducation comme si de rien n'était. La réponse qui a fini par l'emporter dans cette bataille intellectuelle était l'argument de Joan Robinson qui disait: ça n'a pas de sens. La valeur du capital, c'est le revenu futur espéré de ce capital, et elle dépend de son allocation, qui dépend à son tour des perspectives de revenu. Toutes les mesures du capital social sont plus ou moins influencées par leurs flux de revenus. De ce fait, la théorie néoclassique se ramène à une technique approximative de mesure. La difficulté consiste à comprendre quel est l'impact des erreurs de mesure sur la conclusions tirées.

Au cours des années 1970, une controverse intellectuelle de la même ampleur divisait les éducateurs et les économistes sur la nature de l'école. Le rôle de l'école est-il d'éduquer et de construire le savoir

des élèves (hypothèse de l'investissement), comme l'affirmaient Jacob Mincer (1958) et Gary Becker (1964), ou plutôt de sélectionner et de décerner un label de qualité, comme le pensaient Joe Stiglitz (1972), Kenneth Arrow (1973) et Mike Spence (1973)?

La controverse sur la *fonction de filtrage* n'a pas cessé, et si l'on veut mesurer le capital humain et le retour de l'investissement dans l'école, on se heurte à de graves problèmes d'interprétation si l'on ignore l'aspect de filtrage et les questions troublantes de Joan Robinson, de Cambridge, RU.

Comment abordons-nous le problème dans les sept articles de ce numéro de la Revue concernant la possibilité de mesurer le capital humain ou intellectuel des entreprises et la rentabilité de ce capital? A deux exceptions intéressantes près, ces articles ne font guère référence au problème du filtrage, ou à la controverse de Cambridge.

Partons d'un point positif. Le savoir est un élément essentiel générant des revenus pour l'individu et du capital pour la production. Tout le monde en convient. Sans le soutien du savoir, la productivité du travail et des machines serait nulle. Sans un taux de retour satisfaisant sur le capital de savoir, les incitations à accumuler davantage de ce capital de savoir disparaîtraient. Personne ne contredit cette assertion. Il n'est pas nécessaire de mesurer quoi que ce soit pour déboucher sur cette conclusion.

Au seuil de l'ère de l'économie basée sur la connaissance, Guerrero observe dans son article qu'il serait utile de connaître le volume du capital de savoir employé et de le comparer à d'autres formes de capital. C'est là une demande raisonna-



ble, si l'on considère, comme l'observe Johansson dans son article, que l'investissement dans les biens immatériels est aussi important que celui dans les biens matériels et que l'éducation et la formation représentent probablement une partie importante de cet investissement dans les biens immatériels.

Cependant, cette évidence n'est pas suffisante pour appuyer les arguments de Brandsma et Kohler qui estiment, dans leurs articles respectifs, qu'il faut davantage d'éducation pour construire la compétence requise par le monde économique. C'est particulièrement le cas si l'on considère les ressources importantes déjà consacrées à l'éducation et à la formation : au moins 20 % du PNB en Suède (Kazamaki-Ottersten, 1994). Les deux auteurs admettent que la science et l'expérience systématisée ne nous renseignent guère sur le *quoi* (le contenu de l'éducation) et le *comment* (son enseignement). Cela vaut pour l'école comme pour la formation. Une série d'études montrent que la longueur de la scolarité accroît de manière sensible les revenus, mais d'autres études suggèrent que l'école peut ne pas avoir tant d'importance et qu'en réalité, tout dépend des définitions que l'on donne des variables de l'éducation et de la formation (Eliasson, 1994b). En ce qui concerne les avantages de la formation, Barrett-Hövels observent dans leur enquête, intéressante mais quelque peu sélective, que nous devons mesurer la formation en tant que telle, et non pas la longueur de l'expérience ou l'ancienneté, pour saisir les effets sur la productivité ou sur la rentabilité. Mais cela est plus facile à dire qu'à faire, puisque nous avons un exemple de production commune (Rosen, 1972) et, comme le notent Barrett-Hövels, la sélection (!!!!) pourrait être à l'œuvre, de sorte que les effets de l'allocation efficace des talents par l'école et le marché de l'emploi apparaissent comme le résultat de la formation. Selon l'angle de perception, l'interprétation et le conseil de politique peuvent être radicalement différents.

Des problèmes similaires se posent pour l'argument évoqué par Brandsma dans son article, à savoir que nous pourrions souffrir d'un *sous-investissement* dans le capital humain. Là aussi, nous devons savoir dans quoi nous serions en train de

sous-investir. La prédominance des travaux faiblement qualifiés (qui traduirait un manque d'éducation) pourrait être le résultat d'un mauvais fonctionnement des marchés de l'emploi, ayant découragé les gens de fréquenter l'école et empêché les jeunes d'acquérir une expérience de travail varié grâce à la mobilité. Une autre raison peut résider dans le fait que les diplômes et certificats scolaires sont de mauvais indicateurs du talent et de la compétence, contribuant ainsi à une allocation inefficace de la compétence dans l'économie. J'ai été heureux de découvrir une discussion sur ce problème dans l'article de Béret-Dupray, qui compare les systèmes français et allemand d'éducation et de formation. Il s'agit là d'un sujet extrêmement ardu. Si on laisse de côté les aspects familiaux ou les variables des talents (Lam-Schoeni, 1993, et Mellander, 1998), dans les équations de revenus, on risque fort de surestimer les avantages de l'école et de faire croire que cette dernière est plus importante qu'elle ne l'est en réalité. Ce serait, par exemple, le cas si le talent et l'environnement familial augmentaient la capacité intellectuelle de l'individu à profiter de l'école (*receiver competence*, Eliasson, 1990, 1994b). Par ailleurs, si l'école constitue une voie (un filtre) importante canalisant le talent vers les emplois qui le demandent, l'école est bénéfique, mais elle a peu à voir avec l'éducation. Ce n'est qu'en l'absence d'une corrélation entre le talent et l'environnement familial d'une part et l'efficacité de l'éducation d'autre part, que les estimations se rapportant à l'équation des revenus ne seraient pas faussées, mais cela exige, comme le montre Mellander (1997), que les contenus de l'éducation soient correctement mesurés.

A l'exception de Barrett-Hövels et Béret-Dupray, les auteurs abordent peu les nombreux problèmes techniques d'interprétation liés à l'estimation des revenus corrélés à l'éducation et à la rentabilité de cette dernière. Cependant, un résultat est parfaitement clair: en adoptant des hypothèses préalables raisonnables, on constate que l'aspect de filtre constitue une explication partielle du taux de rendement de l'école. De ce fait, l'allocation de talents par le biais de l'école et sur le marché de l'emploi pose problème pour les retours sur investissement de l'éducation, pour les individus et les entreprises, comme pour



la société dans son ensemble. Dès lors, l'inexistence d'un filtre ne devrait pas constituer un postulat de l'analyse empirique. (C'est le cas, même s'il n'existe pas de moyen économétrique de déterminer l'importance relative des deux (Albrecht, 1981)). Plus précisément, les implications politiques changent radicalement si l'on inclut l'élément du filtre dans ces hypothèses et si l'on reconnaît l'importance du marché. Conscients de ces problèmes, Béret et Dupray identifient explicitement les hypothèses préalables qu'ils utilisent, pour conclure que le système allemand de formation professionnelle semble être basé sur l'hypothèse de l'investissement, tandis que le système français semble favoriser l'allocation de la formation aux personnes douées et, partant, capables d'en tirer profit.

Toutes les statistiques, comme la comptabilité des entreprises, reposent sur des systèmes préalables de classification structurés à partir des processus de production du passé. Ainsi, les statistiques nationales sont très détaillées pour le secteur de l'agriculture, le cheptel et les récoltes, mais ne contiennent guère d'indications sur la production de services. De même, les statistiques sur la production manufacturière reposent sur le stock de machines en fonctionnement, alors que les coûts liés au capital immatériel (Eliasson, 1990), ainsi que le marketing, la recherche et le développement et la formation interne, représentent plus de 50 % des ressources en capital engagées dans une entreprise manufacturière moyenne. De toute évidence, de telles statistiques n'apportent pas beaucoup d'informations aux dirigeants d'entreprise, quand elles ne les égarent pas. Ainsi par exemple, les informations sur les ressources totales utilisées pour la formation interne et les activités connexes sont rarement disponibles au niveau des sociétés, et, au mieux, existent au niveau des divisions et aux niveaux inférieurs. Il est virtuellement impossible à ce niveau d'évaluer les rendements relatifs pour la performance de la société d'un déplacement plus ou moins important de ressources vers l'éducation ou la formation interne. Les données ne sont pas agrégées pour ces évaluations et il existe d'énormes problèmes de définition et d'interprétation. Mais surtout, il faudrait pour changer cela que les comptables, cadres moyens et

dirigeants adoptent une approche radicalement différente. Qu'on imagine un dirigeant intelligent de haut niveau dans une entreprise qui souhaiterait remédier à cette situation. Que pourrait-il faire?

Johansson pose cette question et plonge sans hésitation dans la controverse de Cambridge, mais il est bon nageur. Son argument est que les investissements immatériels représentent une partie importante, voire dominante, de l'investissement total. Par conséquent, les entreprises devraient se soucier de gérer ces investissements, ce qu'elles ne semblent guère faire, peut-être parce que ces biens immatériels ne sont pas mesurés et qu'ils ne sont donc pas visibles. (La littérature sur la comptabilité des ressources humaines (*human resource accounting* - HRA) nourrit depuis des années cette ambition de mesurer ces éléments immatériels, mais doit sans cesse se rabattre sur des slogans nouveaux et plus vendeurs tels que le «balance score card» et le «capital d'intelligence» des entreprises.) Essayer d'inscrire au bilan le capital immatériel vous amène abruptement dans la controverse sur le capital. Mais, de toute façon, vous êtes déjà pris dans cette controverse si vous avez un bilan. Le problème tient à l'interprétation des choses.

Johansson observe que la plupart des études sur les entrées immatérielles sont basées sur des coûts (flux) et sont partielles, et que peu de tentatives ont été faites pour évaluer l'impact de l'utilisation des informations relatives aux réserves en capital immatériel pour la performance d'ensemble d'une entreprise. Mais des informations sur les réserves en capital immatériel d'une qualité presque équivalente à celles qui concernent le capital-machine sont disponibles, si on connaît les flux d'investissement correspondants. Par ailleurs, du fait que les réserves immatérielles constituent des concepts peu familiers, les informations seront utilisées avec la prudence qui devrait être de mise pour toutes les mesures en matière de réserves en capital. Le problème est une fois de plus que les définitions exactes des mesures dépendent de votre problème. Voilà pourquoi je suis sceptique quant à l'ambition des comptables (et de Johansson) de trouver une manière générale de mesurer le capital immatériel à inscrire au bilan. Une norme de l'UE



(évoquée par Guerrero), ou une norme imposée par le Comité international des normes comptables pourraient-elles améliorer l'état de l'information (pour les utilisateurs internes et externes), par rapport à l'étrange variété de dispositifs alternatifs que les responsables d'entreprise ont conçue pour leurs propres fins? Je n'aime pas beaucoup l'approche comptable et je préfère les mesures de remplacement. Je préfère les arguments de Felstead, Green et Mayhew, à savoir que nous devrions en premier lieu disposer de meilleures informations sur les investissements (flux) dans les actifs immatériels. Les dirigeants d'entreprise n'ont aucune connaissance de la controverse de Cambridge, mais ils connaissent le problème, et ils préfèrent de bonnes données du flux lorsqu'il s'agit de prendre des décisions sérieuses.

Lorsque nous essayons d'examiner ensemble les problèmes de la sélection par le marché et de l'investissement dans l'éducation, certaines questions se posent: Qui paye? Qui profite? Ces questions sont évoquées ici et là dans les articles sans être vraiment approfondies.

Brandsma rappelle très clairement que l'individu doit disposer d'une base d'éducation générale pour pouvoir apprendre sur le poste de travail et que les personnes défavorisées pourraient avoir besoin d'un soutien (financier) particulier. Mais elle évite prudemment le problème épineux et politiquement sensible de savoir comment les incitations, les efforts et les performances individuelles sont reliés aux coûts et aux formes de financement. Elle n'a pas particulièrement envie de considérer l'éducation comme un marché. Mais à quoi l'éducation servirait-elle sans un bon marché de l'emploi, qui commence à l'école et vous aide à trouver l'employeur qui paye le plus cher votre compétence? Il est facile d'être critique, mais il est tout aussi facile de mal interpréter la réalité. Permettez-moi par conséquent d'essayer de faire une synthèse. Quatre conclusions peuvent émerger de cette discussion des articles sur la rentabilité des investissements dans le capital immatériel.

Premièrement, l'éducation et la formation sont interdépendantes, l'enseignement général offrant une plate-forme pour un

apprentissage futur efficace. Tout le monde en convient.

Deuxièmement, les études sur l'investissement réalisé dans l'éducation et la formation doivent prendre en compte l'effet de filtre et, par conséquent, l'importance de l'école et du marché de l'emploi en tant que mécanismes d'allocation des individus compétents sur les emplois. Sans un marché fonctionnant correctement pour la distribution des compétences humaines, le rendement privé et social de l'éducation et de la formation serait faible, et sur ce plan l'Europe a beaucoup à apprendre des États-Unis.

Troisièmement, la valeur du capital humain (incarnée dans les individus ou les groupes d'individus au sein d'une entreprise) dans la production dépend de son allocation. Des normes générales pour l'évaluation des individus n'auront jamais la qualité des évaluations faites par les individus et responsables d'entreprise. Cela semble évident, mais la même conclusion découle naturellement d'une combinaison de la controverse sur la nature du capital et de la théorie de filtre.

Quatrièmement, même si la valeur du capital humain et sa rentabilité dépendent des marchés demandeurs de compétences, rien ne sera atteint si les individus n'apportent pas eux-mêmes leur propre contribution au prix d'un effort, d'un intérêt et d'une attention soutenus. Dans le cas contraire, l'investissement est gaspillé et peu de capital humain est accumulé et alloué. Ce constat entraîne des implications politiques évidentes. Par ailleurs, les sciences de l'éducation savent apparemment peu de chose sur ce qu'il faut enseigner et par quels moyens, pour la simple raison que les contenus du savoir utile ne peuvent pas être précisés (c'est le problème de Cambridge) si l'effet de filtre est important. Par conséquent, de nombreux arguments plaident en faveur d'un transfert de responsabilités pour le développement des produits éducatifs depuis les autorités scolaires centrales vers le marché, c'est-à-dire les enseignants et leurs élèves. Et ces derniers, probablement, ne prendront pas au sérieux une telle responsabilité s'ils ne sont pas obligés (tout comme leurs parents) d'investir davantage qu'à l'heure actuelle dans le financement de leur éducation. Donner



davantage de responsabilités aux individus pour leurs choix éducatifs permettra de maximiser l'apport de compétence, d'intérêt et d'attention individuels. Nous pouvons peut-être apprendre quelque chose de Bernheim, Garrett, Maki (1997). Ces auteurs présentent les résultats de l'introduction obligatoire dans certains lycées des États-Unis d'un enseignement sur des matières liées à la prise de décision sur les finances du ménage (budget, épargne, création de richesse, etc.). Ils concluent «que cet enseignement obligatoire augmente de manière significative l'éducation financière et, en fin de compte, la mesure dans laquelle les individus deviennent capables d'économiser et d'accumuler de la richesse au cours de leur vie adulte». Comprendre la nature des intérêts composés et l'avantage de reporter un peu un achat a aidé bien des familles à accumuler un capital financier à long terme.

Si l'éducation est bien organisée et dispensée de manière efficace, elle constitue la forme importante de création de richesse privée dans la société. Si les élèves comprenaient mieux l'intérêt qu'ils

auraient à faire des efforts à l'école pour l'accumulation future de capital humain utile et la création de perspectives d'emploi, non seulement ils seraient plus motivés, mais ils feraient des choix éducatifs plus fondés et ils pourraient mieux utiliser leurs talents. Un capital humain économiquement utile accroît certainement les revenus futurs et la capacité d'épargner. Puisque nous n'avons pas d'informations à prescrire et que les résultats dépendent fortement des incitations et efforts individuels, ne serait-il pas judicieux de rendre obligatoire l'enseignement de l'économie de l'éducation dans les programmes des lycées? Cela devrait permettre d'accroître les efforts individuels à l'école, d'améliorer l'allocation des talents à l'école et sur le marché de l'emploi et d'augmenter les exigences de performance de l'école au niveau de la salle de classe, ainsi que la qualité et la diversité des services éducatifs proposés. Le marché orienterait le développement des produits éducatifs vers l'école et les autorités scolaires et les chercheurs n'auraient plus à se préoccuper autant de savoir *ce que* l'école devrait faire et *comment* elle devrait le faire.

Gunnar Eliasson

Bibliographie

Albrecht, James, «A Procedure for testing the Signaling Hypothesis», in Eliasson - Holmlund - Stafford, 1981.

Arrow, Kenneth J., «Higher Education as a Filter», *Journal of Public Economics*, 2(3), 1973.

Becker, Gary, *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, NBER, Columbia University Press, New York, 1964.

Bernheim, B. Douglas, Daniel M. Garret, Dean M. Maki, *Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates*, NBER Working Paper n° 60854, Cambridge, MA, 1997.

Eliasson, Gunnar, «The Firm as a Competent Team», *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 13, n° 3, 1990, p. 275-298.

Eliasson, Gunnar, «Educational Efficiency and the Markets for Competence», *Revue européenne «Formation professionnelle»*, 1994a.

Eliasson, Gunnar, *The Markets for Learning and Educational Services - a micro explanation of the role of education and the development of competence*, Paris: OCDE, DEELSA/ED/CERI/CD, (94)9, (04-nov.), 1994b.

Gunnar Eliasson, Bertil Holmlund, Frank Stafford (dir.), *Studies in Labour Market Behavior*. Stockholm: IUI, 1981.

Griliches, Zwi, «Estimating the Returns to Schooling; some econometric problems», *Econometrica*, vol. 45, n° 1, 1977, p. 1-22.

Griliches, Zwi, *Technology, Education and Productivity*, Basil and Blackwell, New York, 1988.

Kazamaki-Ottersten, E., «Yrkeskunskap och Rekryteringskrav», in Eliasson-Kasamaki Ottersten, *Om Förlängd Skolgång*, IUI, Stockholm, 1994.

Lam, D., Schoeni, R.F., *Effects of Family Background on Earnings and Returns to Schooling: Evidence from Brazil*, JPE, vol. 101, 1993, p. 710-740.

Mellander, Erik, *On Omitted Variable Bias and Measurement Error in Returns to Schooling Estimates*, Working Paper n° 498, Stockholm: IUI, 1998.

Mincer, Jacob, *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, JPE, vol. 66, n° 4, 1958, p. 132 et suiv.

Robinson, Joan, «Solow on the Rate of Returns», *Economic Journal*, 74, 1964.

Rosen, Sherwin, «Learning by Experience as joint Production», *Quarterly Journal of Economics*, vol. LXXXVI, n° 3, août 1972, p. 366-382.

Solow, Robert, *Capital Theory and the Rate of Return*, Amsterdam: North Holland, 1963.

Spence, A.M., «Job Market Signaling», *Quarterly Journal of Economics*, 87 (août), 1973, p. 355-379.

Stiglitz, J.E., *Education as a Screening Device and the Distribution of Income*, mimeo, Yale University, 1972.





Peut-on mesurer les bénéfices de l'investissement dans les ressources humaines ?

Retour sur investissement : qui paie ? Qui en profite ?

Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie:

problèmes clés 9

Jittie Brandsma

Un problème capital pour l'accroissement des investissements dans la formation consiste à démontrer la rentabilité de ces investissements.

Investir dans les ressources humaines - un dilemme? 24

Alexander Kohler

Les hommes politiques, tout comme les chercheurs, sont d'accord sur les effets positifs des investissements dans l'éducation. Ils le sont moins sur la manière de les réaliser et, généralement, ils n'ont pas conscience des implications liées au concept d'investissement dans le domaine des ressources humaines.

Bénéfices pour les entreprises et les individus

Vers un taux de rentabilité de la formation: évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs 30

Alan Barrett; Ben Hövels

Que nous apprend la recherche sur les liens entre la formation dispensée par les entreprises et les salaires, la productivité et d'autres bénéfices?

Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif :

le cas de la France et de l'Allemagne 40

Pierre Béret; Arnaud Dupray

La formation professionnelle continue se comprend aussi comme un investissement pour l'individu et doit en conséquence avoir une répercussion sur son salaire.

Comptabilité et inscription au bilan des ressources humaines

Écoute la réponse dans le vent.

Les investissements dans la formation dans la perspective de la comptabilité des ressources humaines 52

Ulf Johanson

Une vue d'ensemble de la question de comptabilité des ressources humaines et un aperçu de la recherche concernant son influence sur la prise de décisions et l'apprentissage.

**Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation 62**

Isabelle Guerrero

*D'un point de vue comptable, il n'existe aucun obstacle technique à la reconnaissance des dépenses de formation à l'actif et au passif du bilan.***Mesurer les activités de formation****L'interprétation des statistiques de la formation en Europe: mise en garde 69**

Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew

*Si la formation est essentielle pour la politique économique nationale, des ressources devraient être consacrées à la collecte des informations indispensables pour soutenir et fonder le choix de politiques rationnelles.***À lire****Choix de lectures 78**



Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: problèmes clés¹



Jittie Brandsma

Centre de Recherche appliquée en éducation, Université de Twente, Pays-Bas

Introduction

La formation continue et l'éducation tout au long de la vie sont des problèmes de première priorité. Bien qu'ils ne soient pas nouveaux, ils semblent attirer l'attention (politique et publique) plus fort que jamais. Des publications telles que le Livre blanc de la Commission européenne «Enseigner et apprendre - vers la société cognitive» et le rapport de l'OCDE «Apprendre à tout âge» (tous deux publiés en 1996) renforcent cette impression. Des discussions sur les dispositions à prendre et les incitations à accorder afin d'accroître les investissements dans la formation, se trouvent à l'ordre du jour de nombreux politiques dans différents pays; par exemple, le Royaume-Uni, la Norvège, l'Islande et les Pays-Bas ont récemment mis en place des comités ou des programmes nationaux, ayant pour objectif d'améliorer, sinon de créer, une sorte de «système» pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, ou bien de mettre en place une «société cognitive».

En examinant les différentes initiatives politiques, nous nous apercevons que la conviction qu'il est nécessaire d'augmenter les investissements dans la formation et les ressources humaines se base sur une perception largement partagée des défis que les économies et les sociétés doivent affronter. Parmi ces défis nous pouvons citer les changements démographiques, la globalisation des économies et des sociétés, l'utilisation généralisée des technologies d'information et de communication, ainsi que les changements au niveau du travail et des structures du marché du travail. Toutefois, les différentes tentatives entreprises pour trouver des moyens d'ac-

croître les investissements dans la formation font également se profiler certains des principaux problèmes auxquels se trouvent confrontés tant les décideurs politiques que les chercheurs. Un problème essentiel consiste à déterminer la rentabilité de tels investissements.

Cela suppose que les individus ou les entreprises ne vont investir dans la formation que si cela rapporte. Bien qu'on puisse douter que les choix dépendent d'un aussi strict rationalisme (il y a suffisamment d'exemples de personnes étudiant juste «pour le plaisir»), on ne saurait nier que la question de la rentabilité des investissements dans la formation est un problème important, alors qu'il faut répartir de «rares» ressources entre des priorités qui se font concurrence. La rentabilité devient également un problème important dès qu'on soulève la question de qui va payer, et pour quoi? Il est peut probable que l'accroissement des investissements dans la formation et les ressources humaines vienne uniquement de fonds publics, alors que les autorités publiques sont souvent confrontées à des restrictions budgétaires. Cependant, vu qu'on sait relativement peu sur la rentabilité des investissements dans la formation, il est douteux que les entreprises privées ou les ménages soient disposés à accroître leurs propres investissements.

Par conséquent, les problèmes clés dans le débat sur l'accroissement des investissements en ressources humaines et dans le financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, sont les suivants:

□ qui doit payer, et pour quelle formation?;

La conviction qu'il est nécessaire d'accroître l'investissement dans la formation et les ressources humaines est basée sur une perception largement partagée des défis auxquels se trouvent confrontées les économies et les sociétés. Les tentatives visant à trouver les moyens d'accroître l'investissement dans la formation montrent à l'évidence qu'un problème capital consiste à prouver que ces investissements sont réellement rentables.

1) Cet article est une réflexion sur le compte rendu synthétique de la conférence thématique du Livre blanc: «Objectif V - Traiter sur un plan égal l'investissement en formation et l'investissement en capital» lancée par Mme Cresson et organisée par la Commission européenne, DGXXII. Cependant, cet article exprime le point de vue et les opinions de son auteur.



«En ce qui concerne les politiques relatives aux investissements, tant publics que privés, dans la formation et l'enseignement professionnels, l'une des questions principales consiste à définir les responsables des investissements.»

□ quelle est la rentabilité des investissements en ressources humaines?;

□ y a-t-il des approches alternatives adéquates permettant de déterminer la rentabilité des investissements dans la formation et les ressources humaines?

Cependant, avant d'aborder ces questions, il s'avère nécessaire d'examiner brièvement le contexte plus large de la société cognitive, si nous partons du principe que la question des investissements en ressources humaines ne saurait se réduire à de simples investissements financiers et à la rentabilité de ces derniers.

Qui doit payer, et pour quelle formation?

En ce qui concerne les politiques relatives aux investissements, tant publics que privés, dans la formation et l'enseignement professionnels, l'une des questions principales consiste à définir les responsables des investissements. L'essentiel est de déterminer où s'arrête la responsabilité des fonds publics? Il s'agit, certes, d'un problème complexe et, bien que présentant un grand intérêt politique, difficile à résoudre.

Du point de vue de l'entreprise, les investissements dans la formation et les ressources humaines sont nécessaires non seulement pour survivre et continuer à opérer sur un marché très compétitif, tout en développant les qualifications et les compétences nécessaires (innovantes), mais également pour transformer l'établissement en une organisation cognitive. Les entreprises doivent déplacer leur priorité depuis l'accumulation vers la construction de compétences, ce qui souligne le fait qu'afin de devenir un établissement cognitif, il ne suffit pas seulement d'investir (Drake, 1996). Cela requiert des changements organisationnels et une réorganisation des processus de travail. Pendant longtemps, les investissements dans les ressources humaines se concentraient principalement (bien que non uniquement) sur le développement individuel. Un établissement cognitif va au-delà de l'accroissement des connaissances, des qualifications et des compétences individuelles. Il suppose la mise au point de l'apprentissage «collectif», qui implique une réorganisation des processus de tra-

vail, afin de stimuler et de récompenser l'apprentissage mutuel.

L'implantation d'une société cognitive implique avant tout que les individus reconnaissent que de «bonnes» éducation et formation initiales - générales ou professionnelles - ne suffisent plus pour toute une vie professionnelle et un emploi permanent. Les gens doivent se rendre compte que la reconversion professionnelle est inévitable et peut s'avérer nécessaire plusieurs fois au cours de la vie professionnelle. Cela place les investissements individuels ou privés (ménages) dans une perspective complètement différente; d'une part, en démontrant que la flexibilité est l'une des nouvelles exigences clés auxquelles doivent répondre les travailleurs individuels et, d'autre part, en stimulant, dans une certaine mesure, le développement de la responsabilité individuelle pour l'acquisition des connaissances et des qualifications. Cette responsabilité a une connotation «préventive» (Brandsma, Kessler & Münch, 1995); les investissements dans le développement des connaissances et des compétences sont nécessaires pour prévenir l'obsolescence et le chômage, ou bien pour faire face au désastre que peuvent représenter la fermeture d'une entreprise ou des restructurations importantes d'un secteur économique. Néanmoins, il sera très difficile de prévoir si un tel investissement «préventif» sera ou non fructueux. D'autant plus que, du point de vue de l'individu, la «nécessité» d'un tel investissement et les profits qu'il apportera, dépendront également de facteurs exogènes, tels que les fluctuations du marché du travail et les cycles économiques (Kodde, 1987). À cet égard, un investissement dans la formation constitue un investissement «risqué».

Toutefois, il est difficile d'escompter que les individus se débrouilleront pour leur propre compte. Des structures d'appui et des incitations sont nécessaires, particulièrement pour ces groupes qui, du fait de l'obsolescence de leurs compétences ou à cause du chômage (de longue durée), sont soit menacés, soit déjà frappés, de marginalisation.

Mécanismes de financement existants

Si l'on prend en considération les mécanismes de financement existants, il



s'avère qu'il y a une sorte de «finance-mixte», dans la mesure où aussi bien les individus et les entreprises que les fonds publics (gouvernements) contribuent au financement de la formation et de l'enseignement professionnels. Toutefois, la division des responsabilités en matière de financement se révèle être différenciée et non statique. Dans l'ensemble, l'enseignement professionnel initial est financé par les fonds publics, à l'exception des systèmes d'apprentissage qui sont cofinancés par les employeurs (dans certains cas dans une large mesure). Cependant, le fait que l'apprentissage professionnel soit cofinancé constitue en même temps un point faible de ce dernier. Le nombre d'élèves dans les structures d'apprentissage semble varier en fonction des tendances économiques. En période de récession, alors que les pressions pour réduire les coûts deviennent encore plus fortes, les entreprises tendent à réduire les coûts de la formation et le nombre d'apprentis. Sans doute, dans des pays où l'enseignement professionnel à plein temps financé par le secteur public et l'apprentissage professionnel cofinancé ou entièrement pris en charge par les entreprises existent côte à côte, ce genre de fluctuations cycliques au niveau des admissions des apprentis génère souvent des pressions sur l'enseignement professionnel public, afin qu'il absorbe les surplus de stagiaires (Brandsma, 1997a; Schedler, 1996). En ce qui concerne la formation et l'enseignement professionnels post initiaux (ou continus), on pourrait s'attendre à ce que les investissements privés constituent la source principale de financement. Cependant, la contribution des fonds publics dans ce domaine est considérable.

Nous ne connaissons pas le niveau des investissements des individus et des fonds publics dans la formation et l'enseignement professionnels, notamment du fait que des mécanismes spécifiques de financement - tels que l'exonération ou l'allégement fiscaux - rendent difficile le calcul exact des sommes affectées à la formation. Toutefois, on estime que ces investissements sont considérables et que la part des fonds publics augmente là où il s'agit de formation spécifique (cours de longue durée ou de durée prolongée), ou de groupes cibles spécifiques (les moins qualifiés).

En ce qui concerne les fonds publics, il est très important de déterminer leur fonction ou leur cible. Les investissements publics devraient-ils:

- servir de «filet de sécurité» pour ceux qui autrement seraient privés de formation, ou bien
 - se concentrer sur l'accroissement des investissements privés dans la formation?
- Cela mène à s'interroger sur la manière de stimuler les investissements privés, tout en garantissant que chacun puisse profiter de la formation et de l'enseignement professionnels.

Dispersion de la «responsabilité d'investir»

La question consistant à définir qui devrait payer et pour quelle formation, soulève inévitablement le problème, bien complexe, de la dispersion de la responsabilité d'investir. Les questions portant sur le responsable, la destination et le montant du paiement sont politiques par nature. Toutefois, la mise en place d'une société cognitive requiert un effort de coopération de la part des individus/ménages, des entreprises et des autorités (Schedler, 1996).

La question de la dispersion de la responsabilité d'investir attire l'attention sur deux problèmes.

Le premier concerne l'insuffisance des investissements en ressources humaines au sein des petites et des moyennes entreprises (PME). On peut supposer que cette insuffisance des investissements est provoquée par des facteurs de nature aussi bien financière qu'organisationnelle (par exemple, difficultés pour remplacer les employés suivant une formation, manque de connaissances, insuffisance de l'expertise concernant la formation en tant qu'outil permettant de résoudre des problèmes spécifiques au sein de l'établissement). En dehors de ces obstacles de nature organisationnelle et financière, l'une des principales raisons qui empêche les PME d'investir dans les ressources humaines est probablement le fait qu'elles ne sont pas en mesure d'entrevoir les bénéfices générés par les investissements dans la formation. Dans une situation où il existe une offre suffisante de main-d'oeuvre qualifiée sur le marché du tra-

Les investissements publics devraient-ils:

- servir de «filet de sécurité» pour ceux qui autrement seraient privés de formation; ou bien
- se concentrer sur l'accroissement des investissements privés dans la formation?»



«(...) de nouveaux mécanismes de financement sont en cours d'élaboration et mis en oeuvre, qui tentent d'accroître ou bien les responsabilités individuelles (voire l'investissement) en matière d'enseignement général, ou bien les obligations et les responsabilités des écoles et des établissements d'enseignement (...)»

vail, ou qu'il est possible de «piquer» la main-d'oeuvre qualifiée dans d'autres entreprises, il peut s'avérer plus intéressant pour les PME de recruter des travailleurs qualifiés et récemment formés, au lieu d'investir dans la formation de leur propre personnel. Cela démontre que le problème le plus important pour l'accroissement des investissements en ressources humaines dans les PME, peut ne pas être de nature financière ou fiscale, mais relever plutôt de la nécessité d'implanter une culture de la formation.

Le second problème concerne la position des personnes faiblement qualifiées. L'investissement dans la formation des travailleurs faiblement qualifiés est plutôt peu attractif pour les entreprises, vu que le rendement pourrait (en fin de compte) s'avérer (beaucoup) plus faible en comparaison avec l'investissement dans la formation d'autres groupes de travailleurs. Toutefois, le fait qu'il y ait, dans les États membres de l'UE, de nombreux travailleurs manuels non-qualifiés et semi-qualifiés et qu'il existe des groupes importants ne possédant pas de véritables qualifications (professionnelles), montre clairement que l'absence d'investissement dans la formation de ces groupes mènera à leur marginalisation. Cependant, il faut fournir de très grands efforts, afin de ramener ces groupes à des niveaux de formation satisfaisants. Cela soulève la question des priorités à fixer: faut-il investir dans la formation des travailleurs déjà bien qualifiés, ou plutôt dans la formation de ceux dont les qualifications sont obsolètes et qui sont menacés de marginalisation?

Nouveaux mécanismes de financement dans l'enseignement général

Bien que les questions relatives à l'investissements semblent souvent étroitement liées au débat sur la nécessité de développer la formation et les ressources humaines, des discussions similaires jouent un rôle important dans le financement de l'enseignement général. Un bon enseignement général constitue une condition préalable indispensable pour la construction d'une société cognitive.

Tous les pays européens semblent confrontés à une expansion (plus ou moins) considérable de l'enseignement général,

et notamment de l'enseignement supérieur. L'expansion de l'enseignement général génère de nouveaux problèmes. Étant donné que l'enseignement général est financé principalement par les fonds publics et que ces derniers sont en diminution ou, tout au moins, subissent de fortes pressions, la question qui se pose est non seulement comment les fonds publics peuvent être dépensés de la manière la plus rentable et la plus efficace possible, mais également dans quelle mesure l'État devrait assumer la responsabilité du financement de l'enseignement général. Les principes de financement existants sont remis en question, tandis que de nouveaux mécanismes de financement sont en cours d'élaboration et mis en oeuvre, qui tentent d'accroître ou bien les responsabilités individuelles (voire l'investissement) en matière d'enseignement général, ou bien les obligations et les responsabilités des écoles et des établissements d'enseignement (West 1996).

On peut trouver des exemples de ce genre de nouveaux mécanismes de financement au sein de l'enseignement supérieur, où on a tenté d'accroître les investissements individuels en introduisant des changements dans les systèmes d'aide aux étudiants (par exemple, grâce aux systèmes de prêts) combinés avec un accroissement des frais de scolarité. Tout porte à croire que les systèmes de prêts aux étudiants incitent ces derniers à terminer leurs études dans les délais réguliers. Cependant, les effets secondaires indirects de cette situation peuvent être, d'une part, de décourager certains groupes d'étudiants (par exemple, les étudiants issus de familles moins aisées, qui craignent les risques financiers) et, d'autre part, d'influencer le choix des études (les étudiants choisissant des études «faciles», ou bien celles qui garantissent un emploi bien rémunéré), ce qui exercera également une influence indirecte sur le fonctionnement du marché du travail.

D'autres exemples sont fournis par l'introduction de coupons de formation et du «financement unitaire» ou du «financement lié aux résultats». Les coupons de formation ont pour objectif aussi bien de rendre les individus consommateurs critiques et conscients face à l'enseignement, que d'établir une certaine compétition entre les écoles et les établissements d'ensei-



nement. On peut s'attendre à ce que cela entraîne, dans certains cas, une amélioration de la qualité de l'enseignement, en admettant que les individus (parents, étudiants) opteront pour la meilleure qualité, ce qui obligera à son tour les écoles à se perfectionner sans cesse. Ce dernier aspect, pour ce qui est du financement lié aux résultats, peut être placé dans le contexte de l'accroissement des obligations et de la responsabilité des écoles. L'introduction de ce type de mécanismes de financement est souvent accompagnée de mesures visant à décentraliser et augmenter l'autonomie des écoles et des établissements d'enseignement. Une autonomie accrue est perçue comme une condition préalable nécessaire pour que les écoles puissent répondre à de nouvelles obligations et responsabilités.

Cependant, les mécanismes de financement tels que les coupons de formation et le financement lié aux résultats font apparaître de nouveaux aspects de la question, voire de nouveaux problèmes. En ce qui concerne les coupons de formation, à part les problèmes administratifs de ce système, il existe deux autres problèmes fondamentaux.

En premier lieu, l'utilisation de coupons de formation implique l'introduction de principes de marché dans l'enseignement, alors que l'on considère inacceptable d'envisager le système d'enseignement comme un marché. Avec des programmes d'enseignement, des structures de qualification ou des normes professionnelles (étayées juridiquement, par exemple pour les médecins, les infirmiers, etc.) établis au niveau national, la majorité des écoles ou des établissements d'enseignement offrent plus ou moins les mêmes programmes, ou les mêmes produits. Alors que sous certains aspects, il peut y avoir des différences entre les écoles, par exemple au niveau des matières facultatives, des méthodes d'enseignement, du matériel et, évidemment, des résultats, il n'est toujours pas évident de déterminer si l'enseignement est un vrai marché en termes économiques, caractérisé par une pleine concurrence (biens homogènes, un marché transparent et flexible) (Brandsma, 1993). Il est clair que le système d'enseignement ne répond pas à ces «critères». Même si, comme au Royaume-Uni, les chiffres relatifs aux résultats des écoles sont rendus

publics, souvent les informations sur d'autres caractéristiques ne sont pas volontiers mises à la disposition de la totalité du «marché», ou bien elles sont difficiles à obtenir ou évaluer (Boyd & Crowson, 1981). En second lieu, s'agissant d'un marché imparfait, l'introduction au sein de l'enseignement de principes de marché tels que les coupons pourraient mener à des inégalités au niveau des avantages pour les différents groupes socio-économiques, ce qui constituerait une menace en termes d'équité. Des facteurs comme les moyens financiers, les facilités de transport, l'autonomie et la capacité de se procurer les informations pertinentes (ce qui est souvent lié au milieu professionnel des parents et à l'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu) peuvent limiter les choix de certains groupes et les étendre pour d'autres.

Du fait que le financement lié aux résultats va souvent de pair avec une autonomie accrue, il est difficile d'évaluer les avantages de ces nouveaux mécanismes de pilotage (Van Amelsvoort c.s., 1995; Fracchia, 1996). Certains indices portent à croire qu'une autonomie accrue des écoles est liée à l'accroissement du rendement. Toutefois, les arguments en faveur de cette thèse ne sont pas encore convaincants et il est douteux que l'on puisse établir une relation sans conteste de cause à effet entre les deux phénomènes.

Cependant, il semblerait que les mécanismes de financement, tels que le financement lié aux résultats aient des effets secondaires indésirables. En termes généraux, on peut affirmer que les financements liés aux résultats peuvent provoquer l'apparition de «comportement de fuite face au risque». De peur que de tels mécanismes de financement ne leur apportent des conséquences financières négatives, les écoles peuvent essayer d'éviter ces conséquences, ou bien en devenant plus sélectives au niveau des admissions, par le choix d'élèves dont on estime qu'ils ont le plus de chances d'obtenir de bonnes performances (méthode de l'«écrémage»), ou bien en abaissant leurs normes au moment où les élèves quittent l'établissement, lorsque ce sont les écoles mêmes qui sont responsables de l'évaluation (complète ou partielle) des performances de leurs élèves. Même si ce «comportement de fuite face au risque» peut avoir des effets se-



«En ce qui concerne les bénéficiaires des investissements dans la formation ou les ressources humaines, les plus grandes difficultés apparaissent lorsqu'on s'efforce de définir clairement et sans ambiguïté qui profite de quelle formation, et cela indépendamment de la question de savoir si les investissements dans la formation apportent réellement des avantages. Tout porterait à croire que les investissements dans l'enseignement et la formation sont «payants» de différentes manières (...).»

condaires négatifs, ou du moins des effets en conflit avec les intentions du financement lié aux résultats, on ne saurait nier que cette attitude est due (partiellement) à des facteurs contextuels, hors du contrôle de l'école, et auxquels elle doit se plier. On sait bien que l'une des «causes» principales des variations au niveau des performances des écoles sont les différents éléments de référence des élèves (intelligence, acquis antérieurs, race, milieu socio-économique). Pour la majorité des écoles (et certainement pour les écoles financées par les fonds publics), la réalité c'est que la population du quartier ou du district dans lequel se trouve l'école détermine la population de l'école. On sait également que, même s'il y a un consensus sur le fait que chaque école a son importance, on possède encore relativement peu d'informations (cohérentes) sur les caractéristiques spécifiques qui font que certaines écoles obtiennent de meilleurs résultats que d'autres. Autrement dit, nous savons encore très peu sur ce qui fait que certaines écoles sont plus rentables et plus efficaces que d'autres (Van Amelsvoort c.s., 1992; Bosker, 1992; Brandsma c.s., 1994).

Tant l'accroissement global de la participation à l'enseignement général, que l'extension de celui-ci (surtout l'augmentation du nombre des inscriptions à l'enseignement supérieur) imposent de fortes contraintes au financement de l'enseignement général. Cela mène à s'interroger si l'État devait être responsable du financement de la totalité de l'enseignement général, ou bien seulement de la scolarité obligatoire.

Dans l'ensemble, les considérations ci-dessus correspondent à des approches conformes aux règles de marché. Toutefois, nous avons déjà noté que l'hypothèse implicite visant à déterminer s'il est possible de considérer l'enseignement et la formation comme un marché, peut s'avérer inacceptable. Une telle approche liée au marché soulève la question de l'intérêt de transformer l'enseignement et la formation en un système économique. Cela peut certainement être mis en doute, s'agissant de la scolarité obligatoire, ou de tout autre minimum de scolarisation socialement requis (qui peut aller au-delà de l'âge prévu dans le cas de la scolarité obligatoire). On peut soutenir que du point de vue de la garantie du caractère

égalitaire de l'enseignement général, récompensant les mérites individuels, la responsabilité de l'enseignement général devrait incomber aux autorités publiques (Brandsma, 1993, 1997b; Ritzen, 1989).

Les coûts de l'enseignement général ne sont pas transparents, ni non plus ses résultats ou sa productivité, même s'il est financé principalement par les fonds publics. Par ailleurs, il est difficile pour ceux qui contribuent au financement public d'évaluer la qualité du produit en tant que tel, ou la valeur de ce qu'ils reçoivent pour leur argent.

Avantages et rentabilité

La question de l'investissement en ressources humaines, et notamment de la rentabilité de cet investissement, est d'une importance capitale. Dans le contexte de l'accroissement des investissements en ressources humaines, il est nécessaire d'examiner la question de l'augmentation de l'investissement (privé), tout en évaluant les avantages qui en découlent.

En ce qui concerne les bénéficiaires des investissements dans la formation ou les ressources humaines, les plus grandes difficultés apparaissent lorsqu'on s'efforce de définir clairement et sans ambiguïté qui profite de quelle formation, et cela indépendamment de la question de savoir si les investissements dans la formation apportent réellement des avantages. Tout porterait à croire que les investissements dans l'enseignement et la formation sont «payants» de différentes manières (cf. Coopers & Lybrand, 1996; Gelderblom & De Koning, 1994; Groot, 1994), bien qu'un certain scepticisme ait été également exprimé en la matière. Tessaring (1997) déclare que depuis les années 60, plusieurs analyses dans le domaine de l'économie de l'enseignement ont montré que d'importants avantages, aux niveaux tant individuel que social, dériveraient des investissements dans l'enseignement, dans la mesure où l'enseignement influait considérablement sur les revenus et la croissance économique. Des analyses récentes de la croissance endogène le confirment. Toutefois, comme l'affirme Tessaring, ces résultats concernent principalement l'enseignement général et non la formation (pro-



fessionnelle), dont les effets - d'après les données disponibles - semblent être beaucoup moins importants. Par ailleurs, Tessaring ajoute:

«La détermination de la rentabilité de l'enseignement et de la formation professionnels constitue un domaine de recherche qui, selon mon opinion, n'a pas encore été adéquatement étudié et devrait être placé parmi les priorités en matière de recherche. Ceci concerne également la rentabilité immatérielle de l'enseignement et de la formation.»

Cela semble impliquer que les questions devant être examinées plus en profondeur sont les suivantes:

- qui investit dans la formation et combien?
- qui bénéficie de ces investissements, et
- dans quelle mesure?

Comme l'indique également Tessaring, la question de l'étendue des avantages dérivés des investissements soulève le problème des méthodes de mesure. S'il était possible de déterminer la rentabilité des investissements dans la formation ou les ressources humaines, ceux-ci pourraient-ils être mesurés en termes quantitatifs ou économiques? Si tel était le cas, serait-il possible d'établir une relation de cause à effet entre l'investissement et ses résultats ou la rentabilité? Ce problème de mesure est essentiel et celui de l'identification d'une relation de cause à effet semble être très difficile à résoudre. Néanmoins, la question de l'évaluation de la rentabilité des investissements dans la formation ou dans les ressources humaines semble être déterminante dans le débat sur l'investissement, surtout si l'on considère que la création d'une société cognitive demande des efforts accrus aussi bien de la part des individus (ménages) que des entreprises.

Bien qu'il se dégage un consensus général sur le fait que l'enseignement et la formation professionnels apportent des avantages substantiels (plus le niveau d'enseignement et de formation est élevé, plus le risque de chômage diminue, l'accroissement du niveau d'éducation entraîne l'augmentation des salaires et des revenus obtenus au cours de la vie pro-

fessionnelle, etc.), de nombreux doutes subsistent. À cet égard, les questions principales sont les suivantes:

- qui est exactement le bénéficiaire (et de quel type de formation)?
- quelle est l'étendue des avantages?
- après combien de temps peut-on s'attendre à ce que les avantages se matérialisent?
- quelle est la nature des avantages? et
- quels sont les obstacles aux investissements?

Nous nous efforcerons, ci-après, de clarifier ces problèmes à travers des exemples.

Avantages pour les individus et la société

Qu'il s'agisse d'investissements privés faits par des individus ou d'investissements publics, on voit apparaître les mêmes problèmes. Pour un individu, il est très difficile de prévoir et de quantifier les avantages de son investissement privé. De plus, l'individu, à l'inverse d'une grande entreprise, ne peut pas se permettre de courir des risques financiers, et comme il lui est pratiquement impossible de reconnaître le niveau optimal, au-delà duquel le coût de l'investissement dépasse ses avantages - les investissements dans la formation s'avèrent être un engagement encore plus risqué pour lui que pour une entreprise (Brandsma, 1993; Ritzen & Stern, 1991).

Bien qu'il y ait suffisamment d'indications permettant de conclure que tant les individus que la société bénéficient des investissements dans l'enseignement professionnel initial, on peut affirmer qu'en fin de compte, les entreprises bénéficient également de ces investissements, à travers le personnel qualifié. Toutefois, il est impossible de déterminer quels sont les avantages pour une entreprise concrète.

Avantages pour les entreprises

En ce qui concerne les investissements des entreprises dans la formation, en principe, ils profitent aussi bien aux entreprises qu'aux employés. Toutefois, il est très difficile de déterminer quelle est la proportion des avantages qui revient respec-

«(...) la question de l'étendue des avantages dérivés des investissements soulève le problème des méthodes de mesure. S'il était possible de déterminer le rendement des investissements dans la formation ou les ressources humaines, ceux-ci pourraient-ils être mesurés en termes quantitatifs ou économiques?»



«Bien que de tels bénéfices économiques aient une importance capitale, rien ne prouve que ce soient les seuls avantages des investissements dans l'enseignement et la formation professionnels.»

«Certains de ces avantages peuvent être quantitatifs en soi, d'où leur évaluation quantitative sera importante afin de prouver une relation de cause à effet entre les investissements dans la formation et les avantages présumés. Cependant, il n'est pas sûr que l'on puisse prouver l'existence d'une telle relation de cause à effet, (...) Toutefois, cela ne signifie pas que des tentatives visant à les reconnaître et les quantifier ne devraient pas être entreprises.»

tivement aux uns et aux autres. En outre, il existe d'autres problèmes qui peuvent dissuader l'entreprise d'investir dans la formation.

Le premier problème concerne le «débauchage» ou les «cavaliers seuls». Si un employé quitte l'entreprise après avoir été formé, celle-ci ne bénéficie pas de sa formation; en revanche, le concurrent aura des avantages évidents, si les qualifications acquises sont transférables. Ce problème pourrait être résolu si l'entreprise et les employés passaient un accord stipulant le remboursement d'une partie des coûts de formation, dans le cas où l'employé quitterait l'entreprise au cours d'une certaine période après la formation. Cependant, il faut prendre en considération que le «débauchage» peut être un argument dissuadant les employeurs d'investir dans la formation (Ritzen, 1991).

Le deuxième problème concerne le choix des employés devant bénéficier de l'investissement. Les entreprises tendent à investir dans la formation d'employés déjà qualifiés. L'investissement dans la formation d'employés moins qualifiés semble être moins avantageux pour les employeurs. Dans l'optique d'une entreprise souhaitant assurer sa compétitivité et conserver ses bénéfices, cela apparaît comme une stratégie raisonnable. Cependant, cela peut déboucher sur l'exclusion de vastes groupes de travailleurs qui, du fait de leur faible niveau scolaire et du manque de formation récurrente, finissent par se retrouver avec des qualifications désuètes. Du point de vue social, ce n'est pas là un résultat souhaitable.

Le troisième problème concerne la période au cours de laquelle les avantages de la formation sont supposés se manifester et la mesure dans laquelle ils peuvent être quantifiés. À part une formation très spécifique et ciblée (par exemple, concernant l'utilisation d'un nouveau logiciel informatique), les investissements dans la formation commencent à rapporter à moyen ou long terme. En plus, il est très difficile d'évaluer en termes quantitatifs la rentabilité d'un tel investissement. Cela peut s'avérer déterminant dans une situation où la direction de l'entreprise n'est pas encline à considérer la formation comme un investissement intéressant et rentable.

Nature des avantages

En ce qui concerne la nature des avantages, nous nous sommes jusqu'à présent concentrés (implicitement) sur les bénéfices dans le sens strictement économique (avantages monétaires, gain de productivité, etc.). Bien que de tels bénéfices économiques aient une importance capitale, rien ne prouve que ce soient les seuls avantages des investissements dans l'enseignement et la formation professionnels. Parmi les autres avantages, on pourrait citer l'amélioration de la qualité de vie, la réduction du taux de criminalité, l'amélioration de la santé de la population et, plus généralement, le renforcement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (Coopers & Lybrand, 1996; Haveman & Wolf, 1984).

Dans un débat sur le coût/efficacité des investissements dans l'enseignement et la formation professionnels, ces avantages devraient être également pris en considération, même si cela n'est pas facile. La détermination et la quantification des bénéfices économiques posent déjà de grandes difficultés: dès lors, l'évaluation - voire la quantification - des avantages non économiques se révélera probablement encore plus ardue. À cet égard, jusqu'à quel point doit-on essayer d'évaluer les avantages en termes quantitatifs? Certains de ces avantages peuvent être quantitatifs en soi, d'où leur évaluation quantitative sera importante afin de prouver une relation de cause à effet entre les investissements dans la formation et les avantages présumés. Cependant, il n'est pas sûr que l'on puisse prouver l'existence d'une telle relation de cause à effet, vu la complexité de l'environnement dans lequel les investissements sont réalisés.

La rentabilité des investissements en ressources humaines est difficile à déterminer en termes monétaires, tant à moyen qu'à long terme. Toutefois, cela ne signifie pas que des tentatives visant à les reconnaître et les quantifier ne devraient pas être entreprises. Si les investissements en ressources humaines ne sont pas inclus, d'une manière ou d'une autre, dans le système comptable de l'entreprise, ils ne figureront jamais à l'«ordre du jour politique» des décideurs des entreprises (Dercksen, 1996; Johanson, 1996; Guerrero-Barnay, 1996).



La question des systèmes comptables ne devrait pas être négligée. L'un des principaux problèmes auxquels se heurtent les entreprises de nos jours, c'est qu'elles essaient de se transformer à l'aide d'outils désuets, dont les systèmes de gestion de la comptabilité (Drake, 1996). Les systèmes de comptabilité existants se concentrent encore trop sur les biens matériels, ne prenant pas suffisamment en considération les biens immatériels, tels que les ressources humaines (voir la section sur la comptabilité des ressources humaines ci-dessous). De nombreuses entreprises ont la preuve qu'il est important d'inclure dans les systèmes de comptabilité les investissements en ressources humaines, car leur valeur comptable est dépassé par leur valeur de marché/le cours de leurs actions, ce qui indique que les attributs clés contribuant à la valeur de l'entreprise ne sont pas inclus dans les livres comptables.

Incitations

Les problèmes et les défis présentés ci-dessus attirent l'attention, par la logique des choses, sur la question des incitations qu'on pourrait utiliser avec efficacité, afin de s'adapter aux changements et de stimuler les investissements en ressources humaines. Il y a différents exemples d'incitations financières, telles que les systèmes de subventions/prélèvements, ou l'obligation faite aux employeurs de transférer en faveur de la formation un certain pourcentage de leur masse salariale (Casey, 1995; Aventur & Brochier, 1995). Toutefois, les expériences avec de telles incitations ne sont guère encourageantes: en effet, elles ne semblent ni accroître les investissements dans la formation, du moins de manière marquante, ni influencer le comportement des entreprises en matière d'investissements. Il apparaît également que les ressources disponibles dans les fonds alimentés par les contributions obligatoires des entreprises (sous forme de certains pourcentages de leur masse salariale), ne sont souvent que partiellement dépensées en formation, alors que l'on laisse le reste s'accumuler. À cet égard, il faudrait se demander s'il est vraiment possible de concevoir un règlement (financier ou fiscal) permettant de couvrir plus qu'un minimum de formation, ainsi que les besoins spécifiques des différentes entreprises. De

tels règlements s'avèrent souvent être des outils bureaucratiques lesquels, au lieu d'encourager, découragent plutôt les entreprises à investir dans les ressources humaines.

Si les incitations financières ne fonctionnent pas, quelles sont les politiques et les incitations efficaces? Certaines solutions proposées restent dans le domaine financier. Une des possibilités est de changer le système d'allègement fiscal et de considérer les investissements en ressources humaines comme des investissements en capital, par l'intermédiaire de déductions fiscales pour ces investissements (Schedler, 1996). Une autre alternative est d'obliger les employeurs à «égaler» les investissements de leurs employés dans la formation, afin de doubler ces investissements. Cependant, si une personne ou une entreprise ne perçoit pas l'intérêt d'investir dans la formation, est-ce que la perspective de déductions fiscales pourra changer cette attitude? Par ailleurs, le fait d'obliger les employeurs à «égaler» les investissements de leurs employés requiert au moins que ces derniers soient motivés.

Il y a lieu de se demander si une information plus adéquate, tant sur l'intérêt de la formation que sur la rentabilité éventuelle des investissements dans la formation, pourrait résoudre ce dilemme. On pourrait supposer que ce sont les employés et les entreprises qui connaissent le mieux leurs besoins en matière de formation. Même si cette supposition s'avère juste, le fait de savoir de quelle formation on a besoin ne va pas déboucher automatiquement sur des investissements efficaces dans la formation, si les individus ou les entreprises ne sont pas en mesure de se frayer leur chemin dans l'offre du marché de la formation, ou bien de traduire leurs besoins en une demande claire de formation. Ceci s'applique aux PME, mais peut concerner également les grandes entreprises. Il s'avère que de nombreuses entreprises ne planifient pas leur formation de manière stratégique ou ne l'utilisent pas comme un outil faisant partie de la stratégie de développement de l'entreprise (Brandsma, Kessler & Münch, 1995). Cela peut être partiellement dû au manque de clarté et de sécurité en ce qui concerne la rentabilité des investissements dans la formation, mais également au manque d'expertise concernant

«Il y a différents exemples d'incitations financières, telles que les systèmes de subventions/prélèvements, ou l'obligation faite aux employeurs de transférer en faveur de la formation un certain pourcentage de leur masse salariale (...). Toutefois, les expériences avec de telles incitations ne sont que trop encourageantes.»

«Cependant, si une personne ou une entreprise ne perçoit pas l'intérêt d'investir dans la formation, est-ce que la perspective de déductions fiscales pourra changer cette attitude?»



«La question la plus importante concerne la manière dont on pourrait convaincre les gestionnaires de l'importance de la formation et de l'investissement en ressources humaines en tant qu'outil permettant d'accroître la compétitivité de l'entreprise. Cela peut avoir des implications au niveau de la formation des gestionnaires (...). C'est également une indication de la nécessité d'élaborer des systèmes efficaces de comptabilisation des ressources humaines.»

«Une question spécifique concernant les politiques d'investissement du secteur public, mais surtout celles du privé, c'est le rôle de l'apprentissage informel. (...) Si l'apprentissage informel était pris en considération, il pourrait s'avérer que les investissements dans la formation sont beaucoup plus élevés que ce que l'on pensait; cependant, cela pourrait nous permettre de mieux comprendre l'apport de la formation (...) dans l'accroissement de la productivité des entreprises.»

l'utilisation de la formation comme un moyen de résoudre des problèmes spécifiques au niveau de l'organisation ou du processus de production, ou bien encore comme un moyen permettant d'accroître le bien-être et la motivation des employés.

La question la plus importante concerne la manière dont on pourrait convaincre les gestionnaires de l'importance de la formation et de l'investissement en ressources humaines en tant qu'outil permettant d'accroître la compétitivité de l'entreprise. Cela peut avoir des implications au niveau de la formation des gestionnaires (par exemple, une attention accrue serait accordée au rôle de la formation et à ses bénéfices éventuels). C'est également une indication de la nécessité d'élaborer des systèmes efficaces de comptabilisation des ressources humaines.

On a pu avancer différentes suggestions, faisant appel à des initiatives telles que «Investors in People» («Investir dans les ressources humaines» - au Royaume-Uni) et des expériences avec l'approche «chaîne de l'offre». Cependant, souvent ces initiatives ne sont pas encore entièrement évaluées. Il serait utile d'étudier les différentes approches et initiatives dans les différents pays et d'évaluer leurs résultats et conséquences, afin de parvenir à une meilleure compréhension des facteurs d'incitation les plus efficaces (dans les différentes cultures).

L'impact des incitations financières et fiscales sur les individus doit être remis en question. Si quelqu'un n'est pas susceptible d'investir dans la formation, il est très douteux qu'un allègement fiscal modifie son comportement. En ce qui concerne les coupons de formation, comme nous l'avons déjà présenté, ils impliquent l'introduction de principes de marché et prennent comme point de départ que tous les individus disposent des mêmes possibilités et capacités d'acheter leur formation sur le marché.

Une alternative serait de subventionner les individus plutôt que les fournisseurs de formation. Souvent, les subventions aux fournisseurs ou aux institutions n'atteignent pas leurs groupes cibles. Si l'on prend comme exemple la formation, il est connu que les groupes qui en ont le moins besoin en profitent le plus, en s'engageant

dans des activités de formation qu'ils auraient de toute façon entreprises, indépendamment des subventions qu'on leur aura offertes (Brandsma, 1997b). Cependant, une telle approche doit être accompagnée d'incitations ciblées ainsi que d'un système d'appui. Les groupes les plus en manque de formation auront besoin d'assistance et de conseils substantiels, afin de se frayer un chemin sur le marché de l'enseignement et de la formation.

Une question spécifique concernant les politiques d'investissement du secteur public, mais surtout celles du privé, c'est le rôle de l'apprentissage informel. On peut supposer qu'une bonne partie de l'apprentissage informel se déroule au sein des établissements. L'apprentissage informel manque souvent de transparence, mais peut avoir une importance capitale pour les entreprises (Barron, Black & Loewenstein, 1989; Mincer, 1974, 1991)². Il serait utile de mettre au point des stratégies et des outils permettant de rendre l'apprentissage informel plus apparent et d'essayer de mesurer sa rentabilité. Si l'apprentissage informel était pris en considération, il pourrait s'avérer que les investissements dans la formation sont beaucoup plus élevés que ce que l'on pensait; par ailleurs, cela pourrait nous permettre de mieux comprendre l'apport de la formation (que l'on perçoit ici comme incluant l'apprentissage formel et informel) dans l'accroissement de la productivité des entreprises.

Comptabilité et inscription au bilan des ressources humaines dans les entreprises

Il y a lieu de se demander s'il est vraiment (im)possible de définir la rentabilité des investissements dans la formation et les ressources humaines. Les tentatives entreprises à ce jour - considérées par certains comme peu fructueuses - visaient une évaluation quantitative de cette rentabilité en termes monétaires et économiques (augmentation de la productivité, croissance, etc.). Si le scepticisme à l'égard de cette approche est justifié - et il faut bien admettre que les résultats de la recherche dans ce domaine ne sont

2) Voir également la Revue européenne n° 12/97



pas toujours cohérents - il faudrait se demander dans quelle mesure les tentatives entreprises jusqu'à présent représentent-elles une approche adéquate? La rentabilité des investissements dans la formation peut-elle être évaluée en termes monétaires et économiques?

L'émergence d'économies basées sur les connaissances ou déterminées par les connaissances souligne l'importance des connaissances et des ressources humaines pour les entreprises. Le fait que les entreprises investissent beaucoup et de plus en plus dans la formation en est partiellement le reflet, même s'il subsiste de grandes différences entre les différents secteurs/branches de l'industrie, ainsi qu'entre les petites et les grandes entreprises. Toutefois, la formation tend encore assez souvent à avoir un caractère «ad hoc», plutôt que d'être un outil stratégique dans le développement de l'entreprise. Cela se reflète dans le fait qu'il est parfois difficile d'obtenir auprès des entreprises des chiffres fiables concernant leurs investissements dans la formation et, en réalité, la plupart des entreprises ne sont guère (ou très difficilement) à même d'attribuer une valeur à leurs ressources humaines. (KPMG Bureau voor Economische Argumentatie, 1996). La question consiste à savoir si cela rend les investissements en ressources humaines moins rentables qu'ils ne pourraient l'être.

Lorsqu'il s'agit d'investissements en capital matériel, la plupart des entreprises sont capables de déterminer leurs bénéfices et leurs coûts. Si les connaissances et les ressources humaines ont une importance fondamentale pour l'entreprise, elles devraient être traitées avec autant de sérieux que les investissements en capital matériel, notamment dans la mesure où les investissements en ressources humaines sont sujets à des fluctuations économiques. Afin de redresser ce déséquilibre, on attribue une valeur financière à la rentabilité de ces investissements, à l'aide de la comptabilité des ressources humaines.

La comptabilité des ressources humaines en tant que telle n'est pas un problème nouveau (KPMG Bureau voor Economische Argumentatie, 1996), mais son intérêt s'est accru, face à l'importance de l'enjeu consistant à établir une société cognitive et des entreprises cognitives

dans le contexte actuel. Les questions clés relatives à la comptabilité des ressources humaines peuvent être résumées de la manière suivante:

- l'importance de l'inclusion des investissements en ressources humaines dans les systèmes comptables;
- la question de savoir s'il est possible d'inclure les investissements en ressources humaines dans les procédures de comptabilité et d'inscription actuelles (et plus spécifiquement dans les bilans); et
- les alternatives disponibles ou à développer.

Arguments en faveur de la comptabilité des ressources humaines

Comme nous l'avons déjà mentionné, les investissements en ressources humaines ou dans le capital humain constituent un facteur décisif pour la compétitivité des entreprises. Le fait d'évaluer les performances des entreprises en ne prenant en considération que les actifs matériels, ne donne pas une indication pertinente de leur compétitivité ou de leur valeur. Les systèmes comptables et d'inscription existants présentent une valeur «déformée» des entreprises, ce que l'on peut constater, conformément à ce que démontrent tant Johanson (1996) que Dercksen (1996), en se basant sur le fait que la valeur des actions ou de marché des (grandes) entreprises dépasse leur valeur comptable. La différence entre cette valeur de marché et la valeur comptable peut s'expliquer dans une large mesure par les actifs immatériels des entreprises, tels que les connaissances tacites et les ressources humaines accessibles au sein de l'entreprise, qui ne figurent pas dans les bilans des entreprises.

L'une des raisons principales en faveur de l'inclusion des ressources humaines dans les systèmes comptables est que la comptabilité financière et les pratiques d'inscription au bilan ont une influence capitale sur les décisions adoptées par l'entreprise en matière d'apport de capital. Ce dont les bilans font état est visible et, dès lors, les cadres peuvent et sont tenus de réagir face à cette évidence. Les systèmes comptables actuels considèrent les investissements dans la formation comme des coûts d'exploitation (et ne les incluent pas au poste des recettes et des

«Lorsqu'il s'agit d'investissements en capital matériel, la plupart des entreprises sont capables de déterminer leurs bénéfices et leurs coûts. Si les connaissances et les ressources humaines ont une importance capitale pour l'entreprise, elles devraient être traitées avec autant de sérieux que les investissements en capital matériel (...).»

«L'une des raisons principales en faveur de l'inclusion des ressources humaines dans les systèmes comptables est que la comptabilité financière et les pratiques en matière de rapport de gestion ont une influence capitale sur les décisions adoptées par l'entreprise en matière d'apport de capital. Ce dont les bilans font état est visible et, dès lors, les cadres peuvent et sont tenus de réagir face à cette évidence.»



«Ce n'est pas l'inclusion en tant que telle qui pose problème, mais plutôt l'évaluation quantitative du développement des compétences et les compétences obtenues en tant que résultat de l'investissement. Autrement dit, ce qui pose le plus grand problème, c'est la validité et la fiabilité de l'information sur la «valeur ajoutée» fournie par les ressources humaines.»

dépenses, comme c'est le cas pour d'autres investissements intangibles, tels que les investissements en R-D) et ne sont pas, de ce fait, en mesure d'évaluer ou de prendre en considération les bénéfices de ces investissements. Cela augmente les difficultés des cadres à justifier leurs dépenses pour la formation et à résoudre le dilemme consistant à réduire les coûts et à accroître les bénéfices tout en investissant dans la formation. L'inscription concernant les actifs immatériels de l'entreprise, parmi lesquels les ressources humaines, peut fournir des informations importantes aux gestionnaires de l'entreprise et en même temps contribuer à améliorer l'efficacité de l'allocation des ressources, en fournissant un aperçu des «coûts» et des profits relatifs au capital immatériel.

La comptabilité des ressources humaines est importante non seulement depuis une perspective interne: l'inscription externe est également importante, dans la mesure où elle peut fournir aux marchés de capitaux, aux actionnaires et aux consommateurs une image exacte et non déformée de la valeur et de la compétitivité de l'entreprise.

Inclusion des ressources humaines dans les procédures actuelles en matière de comptabilité et d'inscription au bilan

Est-il possible de traiter les investissements en ressources humaines comme les investissements en capital et les inscrire dans les états financiers ou dans le bilan des entreprises? Johanson (1996) signale que l'inclusion des ressources humaines dans les bilans des entreprises a aussi bien des partisans que des opposants.

Les partisans affirment que l'inclusion des investissements en ressources humaines dans les bilans offre une image plus juste de la valeur de l'entreprise. Ils affirment que l'inclusion des investissements en ressources humaines dans les états financiers de l'entreprise aurait de fortes répercussions, car de tels documents jouent une très grande importance dans la prise de décisions financières et le comportement au sein des entreprises (Johanson, 1996).

Les opposants indiquent que les estimations incluses dans le bilan ne sont pas

fiables et que le bilan est déjà considéré comme un instrument insuffisant pour montrer la valeur réelle de l'entreprise.

Dercksen (1996) conclut que l'inclusion des ressources humaines dans les bilans des entreprises n'est pas possible, car cette inclusion supposerait que les ressources humaines répondent aux trois caractéristiques des actifs, qui sont les suivantes:

- la capacité de générer de futurs revenus;
- la possibilité de mesurer la valeur d'un actif;
- la propriété.

Ces trois caractéristiques définissent clairement les difficultés relatives à l'inclusion des ressources humaines dans le bilan. Ce n'est pas l'inclusion en tant que telle qui pose problème, mais plutôt l'évaluation quantitative du développement des compétences et les compétences obtenues en tant que résultat de l'investissement. Autrement dit, ce qui pose le plus grand problème, c'est la validité et la fiabilité de l'information sur la «valeur ajoutée» fournie par les ressources humaines.

Si l'on considère les caractéristiques d'un actif, il est clair qu'il est très difficile d'estimer la capacité d'un investissement dans la formation à générer de futurs revenus. Les investissements en ressources humaines visent une rentabilité non pas à court terme, mais plutôt à long terme; dès lors, il est difficile de mesurer cette rentabilité, notamment en termes monétaires.

En ce qui concerne la question de la «propriété», les employés peuvent quitter l'entreprise en emportant leur capital humain avec eux et, par conséquent, en emportant également les bénéfices que l'entreprise espérait tirer grâce à cet investissement.

Même s'il est possible d'inclure certains coûts de formation dans le bilan des entreprises (Guerrero-Barnay, 1996), il faut se demander si cela vaut vraiment la peine. Les états financiers en tant que tels se limitent aux informations requises par les marchés financiers et devraient, de ce fait, être simples et se limiter à l'essentiel (Johanson, 1996). L'inclusion des ressources humaines dans les bilans pourrait compliquer inutilement ces états finan-



ciers. La comptabilité des ressources humaines est une chose, mais l'attribution d'une valeur à la croissance et à l'accumulation des connaissances et des ressources humaines, ou bien de la «valeur ajoutée» à la rentabilité et compétitivité des entreprises est bien plus difficile. De plus, face aux signaux indiquant que le bilan en tant que tel est perçu comme un instrument insuffisant pour montrer la valeur réelle d'une entreprise, il faudrait se demander si les efforts visant à inclure les ressources humaines dans le bilan valent la peine d'être tentés.

Approches alternatives

En partant du fait que l'inclusion des ressources humaines dans le bilan est problématique, on a élaboré des approches alternatives. Il existe de nombreux exemples d'entreprises qui tentent d'attester de leurs actifs immatériels, surtout des ressources humaines, de différentes manières (aux niveaux tant interne qu'externe), dont la plupart ne sont pas normalisées à ce jour. Dercksen (1996) mentionne trois groupes d'approches alternatives:

- ❑ des gestionnaires des ressources humaines normalisées, qui peuvent déceler soit les performances de l'entreprise (à travers des fiches d'évaluation économique par score), soit la contribution individuelle aux performances de l'entreprise et les objectifs individuels visant à améliorer cette contribution (à travers des fiches d'évaluation par score individuelles);
- ❑ des études d'impact des programmes de formation, concernant aussi bien les coûts que les bénéfices monétaires de la formation;
- ❑ des bilans satellites (figurant en annexe du rapport annuel) adressés en premier lieu au marché des capitaux et aux consommateurs, mais également importants pour d'autres parties impliquées (Dercksen, 1996).

Alors que Dercksen conclut qu'il est impossible d'inclure les investissements en ressources humaines dans les bilans des entreprises, Johanson (1996) déclare qu'il est difficile d'arriver à une conclusion définitive. L'inscription au bilan a ses côtés positifs et négatifs. Il présente quatre voies possibles permettant d'attester des investissements en ressources humaines:

- ❑ information dans le bilan et dans le compte de résultat;
- ❑ information externe au bilan et au compte de résultat;
- ❑ information externe au bilan et au compte de résultat, mais interne au rapport annuel;
- ❑ information externe au rapport annuel.

En ce qui concerne l'inscription au bilan, il peut s'avérer difficile de concrétiser cette approche, vu l'opposition qu'elle suscite. Comme l'indique Johanson (1996), plus l'instrument est puissant, plus on peut s'attendre à ce que la résistance contre sa mise en oeuvre soit forte. Moins l'instrument est puissant (l'information externe au rapport annuel), plus il est probable que la résistance sera faible. Comme le déclare Johanson:

«Il est probable qu'une estimation incluse dans les bilans créera plus de résistance, mais elle sera peut-être plus puissante que les informations non obligatoires et non monétaires externes au rapport annuel.»

Aussi bien Johanson (1996) que Dercksen (1996) mentionnent une approche particulière concernant la comparaison des performances. Cette stratégie est fondée sur le principe qu'un institut indépendant recueille les données dans les entreprises en tenant compte de certains indicateurs prédéterminés concernant les investissements en ressources humaines, ce qui, d'une part, donne la possibilité de déceler les tendances générales et, d'autre part, permet aux entreprises, à travers les rapports privés, de mesurer leurs propres efforts et résultats dans le domaine des ressources humaines en comparaison avec la moyenne de leur secteur industriel.

Il est encore trop tôt pour tirer des conclusions concernant la manière la plus appropriée et la plus efficace de comptabilité et d'inscription des ressources humaines. Le choix de la procédure la plus efficace dépendra de facteurs tels que les groupes cibles auxquels est destiné le rapport; est-il considéré essentiellement comme un outil de gestion interne ou bien comme un moyen de fournir des informations externes? Si tel est le cas, à qui ces informations sont-elles destinées? La comptabilité des ressources humaines peut être perçue comme un instrument ou un outil permettant d'influencer les décisions et les



«L'établissement d'une société cognitive requiert que les individus, les ménages et les entreprises soient convaincus du besoin et de la nécessité d'investir dans l'enseignement et la formation, ou bien, en termes plus généraux, dans le développement des connaissances et des compétences. Cependant, cette conviction à elle seule ne sera probablement pas suffisante. Il est également nécessaire de démontrer que leurs investissements et leurs efforts porteront leurs fruits.»

comportements aussi bien des cadres de l'entreprise que des actionnaires. Si l'on souhaite que la comptabilité et l'inscription des ressources humaines contribuent à augmenter l'importance des investissements en ressources humaines et à promouvoir des décisions plus efficaces en matière d'investissements, il faut considérer avec attention l'impact éventuel des procédures de comptabilité et d'inscription, ainsi que leur acceptabilité.

À l'heure actuelle, nous ne disposons que de peu d'éléments sur l'impact des différentes formes d'inscription sur ce comportement; de même, nos connaissances sont limitées en ce qui concerne l'utilité des différentes formes d'inscription pour les différents intéressés ou leurs «effets» en termes d'amélioration et de stimulation des investissements dans le capital humain. À cet égard, il serait très utile de stimuler la recherche sur les questions traitées ci-dessus et d'essayer d'orienter et de suivre de manière plus structurée la mise à disposition volontaire d'information sur l'investissement dans les ressources humaines.

Observations finales

Un consensus général semble se dégager sur la nécessité d'accroître les investissements dans l'apprentissage et les ressources humaines, si l'on souhaite parvenir à une société cognitive. Cet article s'est concentré sur deux questions capitales, à savoir:

- quelles sont les politiques, les stratégies et les incitations efficaces, afin de promouvoir les investissements en ressources humaines? et
- qui va payer pour les différentes formes d'enseignement et de formation?

Ces deux questions sont étroitement liées. Si l'on écarte les connotations politiques de la seconde question et si l'on admet qu'un cofinancement est inévitable, dans l'ensemble la question concerne la création des politiques et des incitations les plus efficaces permettant de stimuler les différents acteurs à investir dans l'enseignement et la formation.

Les approches basées sur la contrainte, telles que les systèmes de subvention/

prélèvement et les cotisations obligatoires des employeurs, ou les règlements sur les allègements fiscaux, ne semblent pas apporter les résultats nécessaires. Même en cas d'accords volontaires, il s'avère que les fonds pour la formation qui ont été accumulés ne sont utilisés que partiellement; or, si une entreprise ou un individu ne sont pas convaincus de la valeur et des avantages des investissements dans l'enseignement et la formation, il faut se demander s'il est vraiment possible de changer cette attitude et le comportement qui s'ensuit à l'aide d'incitations fiscales.

Si l'on accepte le bien-fondé de cette assertion, la question qui se pose consiste à savoir quelles seront les incitations et les politiques alternatives qui peuvent se révéler efficaces? Le fait qu'il y ait encore un manque considérable d'investissements en ressources humaines, et que l'investissement d'un individu dans l'enseignement et la formation soit «risqué», nous oblige à admettre que l'établissement d'une société cognitive demandera des efforts substantiels de la part des décideurs politiques.

L'établissement d'une société cognitive requiert que les individus, les ménages et les entreprises soient convaincus du besoin et de la nécessité d'investir dans l'enseignement et la formation, ou bien, en termes plus généraux, dans le développement des connaissances et des compétences. Cependant, cette conviction à elle seule ne sera probablement pas suffisante. Il est également nécessaire de démontrer que leurs investissements et leurs efforts porteront leurs fruits.

Cependant, bien qu'il y ait des preuves que l'investissement en ressources humaines rapporte, nos connaissances sur la nature de cette rentabilité sont encore plutôt fragmentaires. En Europe, peu de recherches ont été entreprises dans ce domaine et celles qui ont été effectuées ne sont pas suffisamment consistantes, d'un point de vue méthodologique, pour permettre des attributions de cause à effet. L'accroissement futur de nos connaissances dans ce domaine bénéficiera probablement d'une analyse approfondie des travaux de recherche déjà entrepris, du point de vue de la construction et de l'amélioration des modèles conceptuels,



tout comme de la mise en place de cadres méthodologiques solides pour cette recherche.

Les initiatives concernant le développement et la mise en oeuvre de procédures faisables de comptabilité et d'inscription des ressources humaines pourraient également être placées dans ce même contexte. Désormais, il apparaît clairement que la comptabilité des ressources humaines est importante, aussi bien comme un outil de gestion interne que dans la perspective des rapports externes destinés aux analystes financiers privés et publics. Il

est également apparu clairement que les perspectives de comptabilité actuelles ne sont pas favorables à l'inclusion des ressources humaines dans les bilans des entreprises. Le développement de procédures alternatives normalisées pour la comptabilité volontaire des ressources humaines peut non seulement prévenir l'apparition d'une situation où chaque entreprise tenterait de procéder à des inscriptions à sa propre manière non normalisée, mais également signifier un début d'information sur la rentabilité, en termes de productivité et de compétitivité, de l'investissement dans la formation.

Bibliographie

- Amelsvoort, H.W.C.H. van, Bosker, R.J. & Brandsma, T.F.**, (1992) *Outputfinanciering pro's en contra's. Een empirisch onderzoek naar de gevolgen van rendementsbekostiging in de bovenbouw van HAVO en VWO* (Le pour et les contre du financement lié aux résultats), Enschede: OCTO, University of Twente.
- Amelsvoort, H.W.C.H. van, Scheerens, J. & Branderhorst, E.M.**, (1995) *Decentralization in education in an international perspective*. Enschede: University of Twente.
- Aventur, F. & Brochier, D.**, (1995) Continuing training in France, in Brandsma, J., Kessler, F. & Münch, J. (eds.), *Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States*. Utrecht: Lemma.
- Barron, J., Black, D. & Loewenstein, M.**, (1989) Job matching and on-the-job-training, in *Journal of Labor Economics*, 7 (1), pp. 1-19.
- Bosker, R.J.**, (1992) *Outputcontrole en kansengelijkheid* (Financement lié aux résultats et inégalités), Enschede: University of Twente.
- Boyd, W.L. & Crowson, R.L.**, The changing conception of public school administration. In: Berliner, D. (ed.), *Review of Research in Education*, 8, pp. 185-233.
- Brandsma, T.F.**, (1993) De volwasseneneducatie als markt en branche (L'enseignement et la formation des adultes en tant que marché), in Dieleman, A.J. & Kamp, M. van der (eds.), *Volwasseneneducatie, deel 2* (pp. 9-29). Heerlen: Open University.
- Brandsma, T.F.**, (1997a) *Onderwijs-scholing-arbeidsmarkt. Balansstudie*. (Enseignement, formation, marché du travail). Enschede (sous presse).
- Brandsma, T.F.**, (1997b) *Functioning of training markets (second revised edition)*, enschede (en préparation), 1997b.
- Brandsma, T.F.**, (1997c) *Vet-colleges as learning organisations*, (PROPOSITION LEONARDO).
- Brandsma, J., Amelsvoort, G. van & Bosker, R.**, (avril 1994) *Outputfinancing in secondary general education*. Contribution présentée à la réunion annuelle de l'AERA, Nouvelle Orléans.
- Brandsma, J., Kessler, F. & Münch, J.**, (1995) *Continuing vocational training in Europe: state of the art and perspectives*, Utrecht: Lemma.
- Casey, T.**, (1995) Continuing vocational training in Ireland, dans Brandsma, J., Kessler, F. & Münch, J. (eds.), *Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States*, Utrecht: Lemma.
- Coopers & Lybrand**, (1996) *The economic dimension of education and training in the Member States of the European Union. A survey carried out on behalf of the European Commission*, Bruxelles, DG XXII, Commission européenne.
- Dercksen, W.**, (1996) *Human Resources Accounting and Reporting within Enterprises*, Contribution présentée à la Conférence thématique sur l'Objectif 5 du Livre blanc, Bruxelles, 26 et 27 septembre 1996.
- Drake, K.**, (1996) *Rethinking human resources investment policies and strategies for the learning Society: What are the key issues?* Contribution présentée à la Conférence thématique sur l'Objectif 5 du Livre blanc, Bruxelles, 26 et 27 septembre 1996.
- Gelderblom, A. & Koning, J. de**, (1994) *Leren: batig investeren?* (L'apprentissage: un investissement rentable?), La Haye: OSA.
- Groot, W.**, (1994) *Het rendement van bedrijfsopleidingen* (Les avantages de la formation en entreprise), La Haye, Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi.
- Guerrero-Barway, I.**, (1996) *Pour une reconnaissance de l'investissement en ressources humaines dans la comptabilité des entreprises*, Contribution présentée à la Conférence thématique sur l'Objectif 5 du Livre blanc, Bruxelles, 26 et 27 septembre 1996.
- Haveman, R.H. & Wolfe, B.L.**, (1984) Schooling and economic well-being: the role of non-market effects. *Journal of Human Resources*, p. 377-407.
- Johanson, U.**, (1996) «White Paper». *Thematic Conference, Objective 5 Speech*, Contribution présentée à la Conférence thématique sur l'Objectif 5 du Livre blanc, Bruxelles, 26 et 27 septembre 1996.
- Kodde, D.A.**, (1987) Uncertainty and demand for education, *The Review of Economic Statistics*, p. 460-467.
- KPMG, Bureau voor Economische Beleidsargumentatie**, (1996) *Kennis in balans* (Le savoir dans le bilan). Hoofddorp: KPMG/BEA.
- Mincer, J.**, (1974) *Schooling, experience and earnings*, New York: Columbia University Press.
- Mincer, J.**, (1991) Job training: Costs, returns and wage profiles. In: Stern, D. & Ritzén, J.M.M. (eds.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*, Berlin: Springer Verlag.
- Ritzén, J.M.M.**, (1989) Economische aspecten van volwasseneneducatie (Aspects économiques de l'éducation des adultes), *Economisch Statistische Berichten*, vol. 11, p. 43-47.
- Ritzén, J.M.M.**, (1991) Market failure for general training and remedies, dans Stern, D. & Ritzén, J.M.M. (eds.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*, Berlin: Springer Verlag.
- Ritzén, J.M.M. & Stern, D.**, (1991) Introduction and overview, dans Stern, D. & Ritzén, J.M.M. (eds.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*, Berlin: Springer Verlag.
- Schedler, K.**, (1996) *Öffentliche und private Investitionspolitik*, Contribution présentée à la Conférence thématique sur l'Objectif 5 du Livre blanc, Bruxelles, 26 et 27 septembre 1996.
- West, A.**, (1996) *Meeting the costs of general education: new approaches*, Contribution présentée à la Conférence thématique sur l'Objectif 5 du Livre blanc, Bruxelles, 26 et 27 septembre 1996.



**Alexander
Kohler**
CEDEFOP



Investir dans les ressources humaines - un dilemme?

*«Qu'est-ce que l'argent?
L'argent est rond et roule,
mais l'éducation reste.»
Heinrich Heine*

Il est possible de donner aux dépenses consenties pour le développement des ressources humaines le caractère d'un investissement, lorsqu'une concorde des intérêts peut être démontrée. Cela implique un accord quant à la responsabilité concrète possible des différents acteurs en matière d'investissement matériel et immatériel dans l'éducation et un accord concernant l'utilité multiple des investissements dans les ressources humaines. Les chercheurs en éducation sont par conséquent invités à proposer aux décideurs politiques de l'éducation les arguments qui leur sont nécessaires à cette fin.

La promotion des ressources humaines: un impératif de la «technologisation»

Les débats de politique de l'éducation sont marqués par une demande réitérée, un impératif: la promotion des investissements dans les ressources humaines. Les hommes politiques, tout comme les chercheurs, sont d'accord sur les effets positifs des investissements dans l'éducation, ils le sont moins sur la manière de les réaliser et, généralement, ils n'ont pas conscience des implications liées au concept d'investissement dans le domaine des ressources humaines.

L'importance de l'éducation, et par là de son financement, est apparue ces dernières années sous un jour nouveau. L'acquisition d'une large formation de base pour se préparer à la vie active a cédé la place au concept d'éducation et de formation tout au long de la vie visant à permettre une préparation professionnelle ciblée et une formation continue ininterrompue et à en assurer la base financière, par des fonds tant publics que privés.

Le facteur «savoir» a en grande partie remplacé le travail physique dans les cycles de production. Les nouvelles technologies et les innovations constantes aboutissent à une mise en concurrence des idées, et cela au-delà des limites des marchés habituels. Les entreprises se voient donc soumises à une énorme pression les obligeant à produire à un prix intéressant des biens et des services répondant à la demande du moment et à se différencier par le savoir-faire adéquat. C'est ainsi que le «sa-

voir» est devenu la plus-value décisive. La création d'une telle plus-value exige un investissement continu dans l'éducation.

Les entreprises se voient donc dans l'obligation d'accorder les stratégies - efficaces à long terme - de promotion des ressources humaines avec les stratégies d'entreprise à court terme résultant de leur dépendance croissante de l'évolution technologique et des marchés financiers. De surcroît, le fait que l'accumulation de savoirs ne soit pas transcrite dans la comptabilité de l'entreprise entraîne une estimation erronée de la véritable valeur de l'entreprise. C'est ainsi que les décisions relatives à l'investissement dans les ressources humaines, mais aussi à l'évaluation des entreprises par les marchés financiers, reposent plus que jamais sur des estimations arbitraires.

La rationalisation des systèmes de production et la flexibilité des marchés du travail aboutissent également à une individualisation de la formation initiale et continue. Le travailleur se voit de plus en plus contraint de se distinguer au moyen de compétences professionnelles répondant aux besoins du marché. L'éducation devient ainsi de plus en plus un bien personnel, qui permet non seulement de développer la personnalité, mais également d'assurer la compétitivité individuelle. Les projets de création de portefeuilles de compétences visent à apporter une réponse en permettant une évaluation du savoir et des capacités qui tiennent compte des besoins du marché.

Nous avons par conséquent besoin d'une politique de l'éducation dont l'objet prin-



cial soit la promotion des investissements dans les ressources humaines et qui associe les grands principes généraux suivants:

□ la combinaison d'une formation initiale qualifiante horizontale avec une formation professionnelle étalée dans le temps et axée sur les besoins, ce qui exige des investissements dans différentes offres de formation professionnelle;

□ la garantie de l'accès à la formation continue pendant toute la durée de la vie active, ce qui, compte tenu des budgets limités, exige une restructuration et un déplacement des ressources pour la création de structures cohérentes de formation continue;

□ la différenciation des produits par la plus-value «idée et savoir», ce qui devrait aboutir à des incitations plus importantes, tant sur le plan fiscal que comptable, à investir dans la promotion des compétences;

□ des structures économiques ouvertes changeant rapidement et une plus grande flexibilité des relations de travail, qui obligent à redéfinir la responsabilité des différents acteurs en ce qui concerne la promotion des compétences.

Toujours des dépenses pour l'éducation, mais sans investissement

Lorsque la politique de l'éducation exige l'égalité de traitement pour les investissements en formation, elle entend en fait les dépenses pour l'éducation, qui ne présentent pas à proprement parler un caractère d'investissement. Sur le plan fiscal, les dépenses pour la mise à disposition et la promotion des ressources humaines correspondent à des dépenses uniques imputables à une période comptable.

En même temps, il est difficile de discuter de la répartition des moyens limités destinés à la formation initiale et continue et, par là, de la responsabilité qui en découle, tant que l'on ne connaît pas exactement:

□ le montant des moyens monétaires et non monétaires affectés à la formation par les différents acteurs;

□ le parcours suivi par les flux financiers affectés à la formation dans les différentes infrastructures de formation initiale et continue;

□ les mécanismes de financement les plus efficaces dans les différents contextes, ce qui suppose une évaluation du retour matériel et immatériel des fonds engagés.

Les statistiques de l'éducation se sont limitées au cours de ces dernières décennies à présenter le montant des dépenses publiques et leur répartition entre les niveaux primaire, secondaire et supérieur. Cela permet au moins de constater que les «investissements» publics des États membres de l'Union en matière d'éducation n'ont que peu varié au cours des vingt dernières années et que les différences entre eux restent faibles (en faveur des pays du nord de l'Europe). En 1993, les dépenses publiques pour l'éducation s'élevaient en moyenne à 5,5 % du PIB, c'est-à-dire à environ 11 % du budget de l'État. Il faut noter en l'occurrence que, vu leur niveau d'investissements, les futurs États membres (comme la République tchèque et la Hongrie) n'ont pas à craindre la comparaison.

Les statistiques européennes donnent certes des informations quant au niveau des investissements sur le plan macro-économique, mais ne permettent pas une désagrégation suffisante pour la prise de décision au niveau politique. La répartition et le parcours des flux financiers, notamment au niveau subnational (régions, communes), ne peuvent être identifiés que dans quelques cas et une comparaison avec d'autres États est pour ainsi dire impossible. L'importance de la contribution des bailleurs de fonds privés (entreprises et particuliers) en matière de formation initiale et continue ne fait depuis longtemps aucun doute, même si, là aussi, on ne s'appuie que sur des estimations.

Un essai de quantification des dépenses consenties par les entreprises dans le domaine de la formation continue pour répondre à leurs besoins a été entrepris pour la première fois dans le cadre de l'Enquête (européenne) «formation professionnelle continue» dans les entreprises (EUR12 pour 1993). Un tel projet montre bien les problèmes d'ordre

«Lorsque la politique de l'éducation exige l'égalité de traitement pour les investissements en formation, elle entend en fait les dépenses pour l'éducation, qui ne présentent pas à proprement parler un caractère d'investissement. Sur le plan fiscal, les dépenses pour la mise à disposition et la promotion des ressources humaines correspondent à des dépenses uniques imputables à une période comptable.»



«L'évaluation de l'utilité des investissements dans l'éducation est (...) étroitement liée à la question du classement des bénéficiaires. Certes, une entreprise peut être persuadée que la promotion des qualifications en fonction des besoins contribue à accroître sa productivité, mais il est aussi essentiel que ces qualifications puissent être utilisées à l'extérieur (...).»

méthodologique liés au chiffrage des moyens mis en oeuvre pour la formation en entreprise, ainsi que certains obstacles au traitement des dépenses de formation comme investissement:

- toute une série de coûts, notamment le coût salarial des travailleurs suivant une formation continue, ne sont pas repris séparément et classés dans la catégorie des coûts de formation continue;
- l'étendue de la formation continue informelle, et donc son coût, ne peuvent faire l'objet que d'estimations;
- toutes les actions menées dans le cadre de la formation continue en entreprise ne sont pas directement prises en charge par l'entreprise, mais par exemple aussi par des fonds publics;
- pour différentes raisons, les entreprises se montrent assez peu disposées à fournir des renseignements sur leurs actions et leurs stratégies en matière de formation continue, et par conséquent sur leurs investissements dans les ressources humaines.

Toute une série d'études (voir en particulier les synopsis établies par G. Psacharopoulos) confrontent les moyens engagés pour la formation aux effets obtenus. Ces analyses prennent la plupart du temps comme indicateurs de rentabilité au niveau macro-économique la croissance économique, la productivité, le revenu, ainsi que le bien-être social et arrivent dans leur majorité à la conclusion que, considérés rétrospectivement, apprendre et former en valent la peine et que, si l'on ne peut parler de causalité, il existe au moins une corrélation entre les moyens financiers engagés et les indicateurs mentionnés.

L'évaluation de l'utilité des actions de formation est nettement plus complexe au niveau micro-économique, c'est-à-dire des entreprises et des ménages. Cela est dû d'une part à la difficulté de spécifier les attentes, d'autre part au problème du classement des futurs bénéficiaires.

Les attentes en ce qui concerne la plupart des actions de formation de courte durée peuvent être clairement définies; elles peuvent, par exemple, être déter-

minées par les exigences momentanées du marché du travail en matière de qualifications. En revanche, les effets à long terme, et donc les objectifs stratégiques, sont plus difficiles à spécifier, tout comme le moment où ils se feront sentir, et risquent d'interférer avec d'autres facteurs d'influence socio-économiques. Faute de certitude quant à ses effets à long terme, l'éducation pourrait être réduite à un symbole de réussite sociale et inconsidérément négligée en période de récession.

La recherche en éducation et la politique se consacrent trop peu à prouver et à promouvoir l'importance stratégique d'un développement intégré du personnel allant au-delà de la planification annuelle de la formation continue des entreprises. En outre, il faudrait que chaque citoyen prenne plus conscience de la nécessité d'investir dans le développement des compétences personnelles; il faudrait donc qu'il soit mieux informé sur les avantages qu'il pourrait en tirer individuellement, afin d'être plus apte à prendre une décision en connaissance de cause.

L'évaluation de l'utilité des investissements dans l'éducation est, comme on l'a déjà dit, étroitement liée à la question du classement des bénéficiaires. Certes, une entreprise peut être persuadée que la promotion des qualifications en fonction des besoins contribue à accroître sa productivité, mais il est aussi essentiel que ces qualifications puissent être utilisées à l'extérieur, par exemple, par des entreprises concurrentes. La promotion de qualifications horizontales transférables peut par conséquent tout-à-fait correspondre aux intérêts d'une entreprise individuelle, mais elle comporte également le risque que les investissements faits dans les ressources humaines ne puissent pas être exploités pendant la totalité de leur durée d'utilisation. La question se pose alors de savoir dans quelle mesure la promotion des qualifications horizontales entraîne un profit externe et s'il faut répartir la responsabilité du financement entre tous les bénéficiaires potentiels.

Pour les entreprises comme pour le citoyen ou le travailleur, il y a incitation à investir dans l'éducation lorsque les avantages à attendre sont définis ex ante et que la garantie de pouvoir réellement ti-



rer profit de l'investissement dans l'éducation est optimale.

Qu'implique le concept d'investissement dans les ressources humaines?

Un système économique dont la compétitivité s'appuie sur les idées novatrices, le savoir et les capacités, ne peut pas traiter différemment sur le plan économique les sommes engagées pour la mise à disposition de compétences et celles destinées aux immobilisations classiques. Cela signifie qu'il faut repositionner les sommes affectées aux ressources humaines, ce que prévoit l'un des cinq objectifs du Livre blanc de la Commission européenne «Enseigner et apprendre: vers la société cognitive», lorsqu'il est demandé que le traitement sur un plan égal des investissements physiques et des investissements dans les ressources humaines devienne un élément central de la politique européenne d'éducation.

Pour parvenir à cet objectif, il faut toutefois rappeler une fois encore que les «investissements dans les ressources humaines» n'existent absolument pas en tant que concept dans la réalité économique. Un examen de la manière dont sont traitées sur le plan fiscal et comptable les dépenses destinées à l'éducation dans les différents États membres de l'Union montre qu'en général, elles doivent être comptabilisées comme dépenses imputables à une période comptable. Ce n'est que dans de rares cas que de telles dépenses peuvent être portées à l'actif, c'est-à-dire capitalisées, comme dans le cas d'un lien avec des biens immobilisés (par exemple, en France, Irlande ou Suède), lors de la création d'entreprises (par exemple, en Autriche, Allemagne, Italie ou au Luxembourg), dans les entreprises à fort coefficient de capital humain (par exemple, en Finlande), ou lorsqu'il est possible d'établir un lien direct entre les frais et de futures rentrées (par exemple, au Royaume-Uni).

Ce dernier point montre bien le genre d'obstacle qui empêche de considérer les dépenses en éducation comme investissement:

d'un point de vue économique, un investissement implique une immobilisation de capitaux ayant en principe pour objectif à long terme la réalisation de profits. Les investissements permettent l'accumulation et la combinaison de biens matériels et immatériels, qui constituent la base nécessaire à la production de biens et de services. L'incitation à investir réside dans les perspectives de profit liées à la valeur marchande des biens et des services produits.

Agir en tant qu'investisseur résulte d'un processus de décision comprenant d'une part l'évaluation des avantages et des profits, ainsi que celle des risques liés à un choix particulier d'investissement, et d'autre part le choix de la solution la plus intéressante.

Ces conditions sont remplies dans le cas des biens matériels, mais certains biens immatériels tels que les droits, les licences et les brevets sont également repris dans un plan comptable classique.

Le traitement des «investissements» dans les ressources humaines en tant que tels exige le respect de deux conditions essentielles:

□ *la rentabilité d'un investissement dans les ressources humaines doit être mesurable*, ce qui implique la possibilité, outre d'évaluer le coût direct et indirect, de quantifier les futurs bénéfices. Il faut pouvoir fixer de façon précise les valeurs à inscrire dans les livres comptables, de même que les taux périodiques de dépréciation de l'investissement au cours du temps;

□ *les investisseurs doivent pouvoir bénéficier du produit de leur investissement*. Compte tenu de la nature de l'investissement - réaliser ultérieurement des profits - les personnes ayant effectué les investissements doivent pouvoir utiliser ces profits au moment de leur réalisation. Cette condition doit s'appliquer tant aux employeurs qu'aux travailleurs en tant qu'investisseurs potentiels, ce qui constitue un défi particulier au niveau des relations contractuelles régissant leurs rapports.

Ces deux conditions peuvent être considérées comme des obstacles de fond au

«Le traitement des «investissements» dans les ressources humaines en tant que tels exige le respect de deux conditions essentielles:

- **la rentabilité d'un investissement dans les ressources humaines doit être mesurable (...)**
- **les investisseurs doivent pouvoir bénéficier du produit de leur investissement.»**



traitement des dépenses liées à l'affectation des ressources humaines (c'est-à-dire les frais de personnel), ainsi qu'à leur promotion et développement (c'est-à-dire les frais de formation continue). Ces conditions sont bien loin d'être remplies; en effet,

□ de quelles méthodes dispose-t-on pour procéder à une évaluation transparente et toujours valable des qualifications et des compétences?

□ existe-t-il des moyens, au-delà de l'enregistrement des dépenses, d'établir un lien entre l'affectation et/ou le développement de ressources humaines et les indicateurs de rendement?

□ quelles sont les caractéristiques que doivent avoir les relations contractuelles pour permettre l'utilisation du rendement des investissements, étant donné que les droits de disposer des ressources humaines ne correspondent pas à ceux concernant les immobilisations classiques?

Même si le traitement des frais de personnel et de formation comme investissement dans les ressources humaines pose des problèmes manifestes, il existe des arguments en faveur du développement de ce concept, aux niveaux non seulement macro-économique, mais également micro-économique, c'est-à-dire à celui des entreprises et des individus.

Pour les entreprises, le traitement en tant qu'investissement des sommes engagées dans la formation peut représenter toute une série d'incitations à promouvoir la formation. Il peut s'agir notamment d'une réorganisation des stratégies d'entreprise grâce à une plus grande transparence du capital affecté à la production, qui prend donc aussi en compte le capital constitué par les compétences. La clarté au niveau comptable sur la valeur réelle du patrimoine de l'entreprise aurait pour conséquence de diminuer le caractère spéculatif des évaluations des entreprises par les marchés financiers grâce à l'utilisation d'indicateurs concrets. L'adaptation de la pratique fiscale, avec un traitement fiscal plus ciblé des dépenses de formation, pourrait inciter à investir à long terme dans le développement des ressources humaines et à orienter davantage les cultures d'entreprise vers la promotion des compétences.

Il existe en fait dans les États membres des essais de réalisation de modèles d'investissement. Mis à part les particularités fiscales déjà mentionnées, qui permettent une capitalisation des dépenses de formation, les différents exemples concrets visent à promouvoir une prise de conscience de l'importance d'un développement durable des compétences. Au Royaume-Uni, le modèle *Investors in People* essaye d'offrir des incitations, afin d'encourager au niveau de l'entreprise le développement d'une culture de la formation continue et d'une stratégie appropriée. En France, les employeurs sont obligés d'«investir» un pourcentage déterminé de leur masse salariale dans des actions de formation continue, et les bilans sociaux fournissent entre autres des renseignements sur la politique menée par l'entreprise en matière de formation continue. Ces modèles, même s'ils ne représentent qu'un premier pas, contribuent à promouvoir l'égalité de traitement des investissements physiques et des investissements en formation.

Il est indubitable que l'introduction de l'idée d'investissement va de pair avec une redéfinition du rôle, jusqu'alors relativement passif, de l'individu. Le recours à la formation initiale et à la formation continue est encore déterminé par l'offre existante et par des facteurs sociaux. Cela est dû au fait que, d'une part, l'éducation est considérée comme un bien appartenant à tous et que, d'autre part, les chefs d'entreprise tendent à vouloir conserver leur rôle déterminant en matière d'offre de formation continue en fonction des besoins spécifiques de l'entreprise. Il faut toutefois aussi tenir compte du fait que chaque individu ne possède que des moyens restreints pour prendre en charge la responsabilité matérielle du développement personnel de ses compétences.

Les changements déjà évoqués concernant les conditions économiques générales font que les liens régissant les rapports entre le travailleur et une entreprise déterminée ou un secteur donné sont devenus plus souples et que la responsabilité personnelle est plus grande en ce qui concerne l'évolution de la carrière professionnelle. Les budgets limités attribués à l'éducation, suite à des restrictions budgétaires au niveau de l'État et à la pression



des coûts au niveau de l'entreprise, ont en outre pour conséquence que l'on demande de plus en plus à l'individu de contribuer personnellement à sa formation initiale et continue.

Au vu de ces considérations, le renforcement du rôle de chaque citoyen doit s'accompagner de mesures d'incitation à «investir» dans la formation. Il peut s'agir, par exemple, de l'introduction d'une plus grande transparence dans le portefeuille de compétences de chacun, allant de pair avec une évaluation conforme au marché de ce portefeuille. Il peut également s'agir de la garantie des droits des employeurs et des travailleurs, qui tirent respectivement profit d'un «patrimoine» de compétences.

La pratique montre qu'il existe déjà en Europe de nombreux exemples de répartition de la responsabilité en ce qui concerne la formation initiale et continue. Les modèles de cofinancement à différents niveaux abordent inévitablement la question de la forme (matérielle et immatérielle) que peut prendre la contribution des employeurs, des travailleurs et des pouvoirs publics, ainsi que du profit que les différents acteurs peuvent tirer de leur «investissement». L'examen des critères de cofinancement constitue une autre base importante pour l'élaboration de formules et de modèles d'investissement dans le domaine de l'éducation.

Est-il possible d'investir dans les ressources humaines?

Considérer et traiter l'éducation comme un investissement au sens économique du terme semble être de prime abord un objectif assez éloigné et peu opérationnel. Cela renforce toutefois l'idée d'un «repositionnement» - depuis longtemps nécessaire - du facteur «savoir» dans le processus de production, et donc aussi d'une réorientation de la politique de l'éducation. Comme on le voit, il faudra surmonter toute une série d'obstacles fondamentaux avant de pouvoir reformuler la responsabilité conformément aux exigences posées par les investissements en tant que concept économique.

Il est possible de donner aux dépenses consenties pour le développement des ressources humaines le caractère d'un investissement, lorsqu'une concordance des intérêts peut être démontrée. Cela implique un accord quant à la responsabilité concrète possible des différents acteurs en matière d'investissement matériel et immatériel dans l'éducation et un accord concernant l'utilité multiple des investissements dans les ressources humaines. Les chercheurs en éducation sont par conséquent invités à proposer aux décideurs politiques de l'éducation les arguments qui leur sont nécessaires à cette fin.

Le «rôle de chaque citoyen doit s'accompagner de mesures d'incitation à «investir» dans la formation. Il peut s'agir, par exemple, de l'introduction d'une plus grande transparence dans le portefeuille de compétences de chacun, allant de pair avec une évaluation conforme au marché de ce portefeuille.»

«Considérer et traiter l'éducation comme un investissement au sens économique du terme semble être de prime abord un objectif assez éloigné et peu opérationnel. Cela renforce toutefois l'idée d'un «repositionnement» - depuis longtemps nécessaire - du facteur «savoir» dans le processus de production, et donc aussi d'une réorientation de la politique de l'éducation.»

Bibliographie

George Psacharopoulos et Maureen Woodhall, *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*, publié pour la Banque mondiale, 1986

OCDE, *Apprendre à tout âge*, 1996

OCDE, *Mesurer le capital humain. Vers une comptabilité du savoir acquis*, 1996

L'accès, la qualité et le volume de la formation professionnelle continue en Europe, Force, Formation Continue en Europe/INFPC, 1996

Jittie Brandsma, Frank Kessler, Joachim Münch, *Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States*, LEMMA - III, Utrecht, 1996

UNICE, CEEP, CES, DG XXII, *Formation continue: Innovation et diversité des pratiques du dialogue entre les partenaires sociaux*, UNICE, CEEP, CES, DG XXII, 1993, 1996

Training resource allocation, document de travail pour le système de soutien de la réunion du Dialogue social européen, 9 et 10 juin 1997

EUROTECNET, *L'Organisation qualifiante - Une perspective pour le développement des ressources humaines*, 1993

Journal of Human Resource Costing and Accounting, Stockholm University, Personnel Economics Institute, 1996

Jan-Erik Gröjer, Ulf Johanson, *Human Resource Costing and Accounting*, Arbetarskyddsnämnden, 1991, 1996

CEDEFOP, *Le financement de la formation continue: quelles leçons pour la comparaison internationale?* 1995

Gasskov, V. (dir.), *Alternative schemes of financing training*, Bureau international du Travail, Genève, 1994

David Atchoarena, *Financement et régulation de la formation professionnelle: une analyse comparée*, Institut International de Planification de l'Éducation, Paris, UNESCO, août 1994

David Atchoarena, *Financing vocational education: concepts, examples and tendencies*, Institut International de Planification de l'Éducation, UNESCO, Paris, août 1994

OCDE, *Stratégie OCDE pour l'emploi. Technologie, productivité et création d'emploi. Politiques exemplaires*, vol. 2, rapport analytique, 1996



Alan Barrett

ESRI, Irlande



Ben Hövels

ITS, Pays-Bas



Vers un taux de rentabilité de la formation: évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs¹

Un important axe de recherche consiste à évaluer directement le lien entre formation et salaires et entre formation et productivité. La formation poursuit d'autres objectifs, tels qu'une plus grande satisfaction dans le travail et une mobilité accrue. L'information sur ces avantages permet aux chefs d'entreprise de prendre de meilleures décisions en matière de formation. Mais quel est l'état de nos connaissances dans ce domaine?

Introduction

Cet article vise à passer en revue la recherche sur les bénéfices que retirent les employeurs de la formation qu'ils dispensent. Il s'intéressera moins aux travailleurs ou aux entreprises individuels qu'aux efforts entrepris en vue d'évaluer ces bénéfices pour de grands groupes de travailleurs ou d'entreprises. Ces efforts visent en dernière analyse à combiner l'information sur les coûts de la formation afin de déterminer des taux de rentabilité pour différents types de formation. L'existence d'une telle information permet de prendre de meilleures décisions sur les dépenses de formation.

Nous verrons plus loin que ce domaine de recherche a connu une croissance depuis quelques années. Si les experts en sciences sociales estiment depuis de longues années la rentabilité de la scolarité plus formelle, la rentabilité de la formation dispensée par les employeurs devait, pensait-on, être déterminée par le biais d'un lien entre expérience professionnelle et croissance du salaire. Les salaires apparaissaient plus élevés pour les individus plus scolarisés, mais aussi pour les individus ayant une plus vaste expérience professionnelle et une plus grande ancienneté dans un emploi donné. L'interpréta-

tion de ce constat était que les travailleurs étaient formés pour un emploi bien précis de sorte à devenir plus productifs au fil des ans. En examinant la croissance des salaires en fonction de l'expérience et en élaborant des hypothèses sur les coûts de la formation, il était possible d'estimer des taux de rentabilité de la formation.

Le lien postulé entre l'évolution des salaires en fonction de l'expérience d'une part et la formation d'autre part a été remis en question dans les années 1970 et 1980 dans une perspective tant théorique qu'empirique. L'une des questions théoriques a été soulevée par Lazear (1979). Selon cet auteur, les salaires augmentent avec l'expérience parce que les employeurs veulent inciter les travailleurs à rester dans leur entreprise; en reportant l'augmentation du salaire dans la trajectoire professionnelle des travailleurs, ils incitent ces derniers à leur rester fidèles. Si cela est vrai, il n'existe pas de lien nécessaire entre la formation d'une part et l'expérience et la productivité d'autre part. Sur le front empirique, l'article de Medoff et Abraham (1981) soulevait d'autres questions sur la relation entre l'expérience et la productivité. En travaillant sur les fichiers du personnel d'une grande entreprise, ces auteurs ont pu démontrer que malgré leurs salaires plus élevés, les tra-

1) Cet article est basé sur des travaux réalisés pour un rapport commandité par le CEDEFOP.



vailleurs plus expérimentés n'étaient pas pour autant plus productifs.

Compte tenu des questions soulevées par ces auteurs et d'autres, il était clair qu'une importante piste de recherche consistait à estimer directement le lien entre la formation et les salaires (et non pas entre l'expérience et les salaires), ainsi que le lien entre la formation et la productivité. Par ailleurs, on reconnaissait que la formation poursuivait d'autres objectifs, tels qu'une meilleure satisfaction dans le travail ou une plus grande mobilité. Dans la suite de cet article, nous présenterons certaines des études portant sur les avantages de la formation dispensée par les employeurs afin d'évaluer l'état de nos connaissances dans ce domaine. L'article examinera ensuite les travaux consacrés au lien entre formation et salaires, puis des études portant sur le lien entre formation et productivité, dont certaines examinent également la question des salaires. Il se penchera enfin sur certains travaux concernant d'autres dimensions des avantages de la formation, avant de proposer des conclusions.

Formation et salaires

Afin de déterminer si la formation peut expliquer la relation positive entre l'expérience et le salaire, il est devenu nécessaire d'établir empiriquement un lien direct entre les deux. Si ce lien existe, cela impliquerait que la formation présente des avantages sous la forme d'une plus grande productivité, et l'on pourrait penser que les employeurs ne paieraient davantage qu'en cas d'augmentation de la productivité. Par ailleurs, l'augmentation des salaires peut être considérée comme un effet second de l'accroissement de la productivité, puisqu'il est probable que les employeurs voudront s'approprier une partie de la croissance de la productivité sous forme de profit.

Lynch (1992) commence son étude sur le lien entre formation et salaires par l'observation suivante:

«Faute de données adéquates, les chercheurs n'ont pas été en mesure d'examiner directement l'impact de la formation du secteur privé sur les salaires de manière globale. Par conséquent, ils devaient sou-

vent déduire cet impact du profil des salaires. (p. 299)»

L'auteur surmonte cette difficulté en s'appuyant sur l'enquête «National Longitudinal Survey» (NLSY) sur les cohortes de jeunes, réalisée aux États-Unis auprès de 12 686 hommes et femmes âgés de 14 à 21 ans à la fin de l'année 1978, qui ont été interviewés chaque année depuis 1979. Lynch utilise les données allant jusqu'à 1983. Une vaste information sur les activités de formation a été collectée dans ce cadre: plus particulièrement, les individus indiquaient combien de semaines ils avaient consacrées à la formation sur le poste de travail et en dehors (par exemple, dans des écoles professionnelles), ainsi qu'en apprentissage. L'enquête comporte également des informations sur les salaires.

Ces informations permettent à Lynch de faire deux choses. Premièrement, d'évaluer la manière dont les caractéristiques individuelles influencent la probabilité d'obtenir une formation. Cette question ne nous concerne pas directement ici, et nous nous intéresserons donc au deuxième objectif de Lynch, qui est d'évaluer l'impact des différentes formes de formation sur les salaires. Lynch conclut, notamment, que la formation acquise en dehors du poste de travail auprès de l'employeur actuel ou d'employeurs précédents conduit à une augmentation des salaires. Elle parvient à ce résultat en estimant des équations de régression avec le logarithme des salaires comme variable dépendante. Cependant, la formation acquise sur le poste de travail auprès d'un ancien employeur n'entraîne pas d'augmentation de salaire. La différence entre l'impact de la formation acquise auprès d'un employeur précédent sur le poste de travail et en dehors peut s'expliquer par le fait que la formation en entreprise est souvent spécifique à une entreprise donnée, alors que la formation en dehors du poste de travail est souvent plus générale. Mais il se peut aussi que les employeurs actuels ne soient disposés à reconnaître que la formation acquise en dehors du poste de travail lors d'un emploi précédent, parce que son contenu est plus transparent.

Booth (1991) estime également qu'il est utile de s'appuyer sur une vaste enquête,

«Lynch conclut, notamment, que la formation acquise en dehors du poste de travail auprès de l'employeur actuel ou d'employeurs précédents conduit à une augmentation des salaires.»



«Booth trouve une relation significative entre la formation et les salaires, relation particulièrement nette en ce qui concerne les femmes.»

«Bishop estime que la formation conduit à une augmentation des salaires, mais il attire l'attention sur deux autres constats: premièrement, l'accroissement de la productivité est supérieur à celui des salaires, de sorte que la formation est rentable pour les employeurs; deuxièmement, la formation reçue auprès d'un employeur précédent conduit à une augmentation des salaires, mais aussi à une augmentation encore plus grande de la productivité.»

«Groot et al. ont attiré l'attention sur le fait que la formation a de fortes chances d'être acquise par ceux qui l'utiliseront le mieux. (...) Se basant sur des données néerlandaises, Groot et al. (...) montrent que si la formation a eu un effet positif sur les salaires de ceux qui y ont participé, elle n'aurait pas eu un tel effet sur les non participants.»

2) Ce point est également soulevé et développé empiriquement par Groot (1995).

3) Le problème de la sélection est abordé par Booth (1991) et Lynch (1992); Lynch évalue un modèle recourant à une procédure de correction de la sélection, mais ce point n'est pas souligné dans ces deux études.

et il utilise des données britanniques provenant de la «British Social Attitudes Survey» de 1987. Comme dans l'étude de Lynch (1992), les individus interrogés dans cette enquête devaient fournir une information sur la quantité de formation qu'ils avaient reçue. Cependant, les données utilisées par Booth comportent une lacune qui se répercute sur la validité de l'étude. La formation telle qu'elle est définie dans cette enquête est subdivisée en formation «formelle» et «informelle», le terme «formelle» signifiant simplement plus ou moins structurée et le terme «informelle» incluant des activités telles que l'observation des activités d'autres travailleurs. Il s'agit certes d'une distinction utile, mais une partie de cette utilité est perdue du fait que la formation formelle est exprimée par les individus sous la forme de journées qui y ont été consacrées, alors que la seule information sur la formation informelle concerne son existence ou non. Booth trouve une relation significative entre la formation et les salaires, relation particulièrement nette en ce qui concerne les femmes.

Une autre approche pour évaluer le lien entre formation et salaires a été suivie par Bishop (1994). Alors que les deux études mentionnées à l'instant se basaient sur des vastes enquêtes sur des individus, Bishop utilise deux enquêtes réalisées auprès des employeurs. Ceux-ci devaient fournir en particulier une information sur deux de leurs salariés, et notamment sur leur formation, leur salaire et leur productivité. Bishop compare ensuite les expériences de ces deux salariés dans un grand nombre d'entreprises. Pour explorer le lien entre formation et augmentation des salaires, Bishop construit un «indice formation-temps», en prenant la quantité de temps mentionnée pour différentes formes de formation et en la multipliant par le coût de ce temps. Si un formateur intervient dans la formation, ses coûts sont ajoutés au coût du temps du formé. En général, Bishop estime que la formation conduit à une augmentation des salaires, mais il attire l'attention sur deux autres constats: premièrement, l'accroissement de la productivité est supérieur à celui des salaires, de sorte que la formation est rentable pour les employeurs; deuxièmement, la formation reçue auprès d'un employeur précédent conduit à une augmentation des salaires, mais aussi à une

augmentation encore plus grande de la productivité. Par conséquent, la formation dispensée par un employeur produit des retombées dont profite un autre employeur.

Avant de terminer cette discussion sur l'impact de la formation sur les salaires, mentionnons un autre point. Groot et al. (1994)² ont attiré l'attention sur le fait que la formation a de fortes chances d'être acquise par ceux qui l'utiliseront le mieux. Cela peut être dû au fait que les employeurs choisiront de former certains travailleurs ou certains travailleurs seront volontaires pour suivre une formation, mais en tout état de cause, il existe un processus de sélection. L'importance de ce point pour estimer l'effet de la formation sur les salaires tient au fait que si les effets observés sont basés sur les individus sélectionnés en vue d'une formation, et non pas affectés de manière aléatoire à des activités de formation, l'effet pour l'individu choisi au hasard sera surestimé. Se basant sur des données néerlandaises, Groot et al. utilisent une technique statistique particulière pour tenir compte de ce problème de sélection. Ils montrent que si la formation a eu un effet positif sur les salaires de ceux qui y ont participé, elle n'aurait pas eu un tel effet sur les non participants.³

Formation et productivité

S'il a été démontré par les études susmentionnées que la formation conduit vers des salaires plus élevés, cela ne confirme pas pour autant que la formation entraîne une productivité accrue. Il se peut que les employeurs partent du principe que plus de formation entraîne des niveaux plus élevés de productivité et qu'ils soient donc disposés à payer des salaires plus élevés pour attirer ou retenir les travailleurs les plus formés. Pour établir que la formation entraîne une plus grande productivité, il est nécessaire de vérifier ce point directement. Cette question a été abordée brièvement plus haut (par référence à Bishop, 1994), mais d'autres études lui ont également été consacrées.

L'une des plus anciennes est celle de Holzer et al. (1993), ce qui montre clairement que ce domaine de recherche est relativement nouveau. Les données utili-



sées dans cette étude provenaient d'un programme de l'Etat de Michigan octroyant des aides à des entreprises manufacturières pour le financement de la formation. L'examen des entreprises qui avaient bénéficié de ces subventions, ainsi que d'autres qui avaient été candidates mais n'avaient pas été retenues, a permis d'obtenir une série de données comportant des informations sur les investissements dans la formation et les avantages pour les entreprises. A partir de là, les auteurs ont pu explorer l'existence d'un lien entre ces deux éléments.

Un aspect particulièrement utile dans ces données est qu'elles contiennent des informations sur les entreprises portant sur plusieurs années, ce qui est important pour tenter d'établir un lien entre formation et productivité. Avec des données relatives à une année seulement, toute relation observée entre la formation et la productivité doit être traitée avec prudence. S'il existe dans l'entreprise un élément lié à la formation tout en augmentant la productivité, mais qui n'est pas observé dans les données recueillies, l'effet de la formation peut être surestimé. Par exemple, si l'entreprise est bien gérée, elle peut avoir davantage d'activités de formation et une productivité accrue. Une analyse statistique portant sur les données d'une année seulement ne prendra pas en compte ce point et attribuera l'effet de la bonne gestion sur la productivité à la formation, surestimant donc l'effet de cette dernière. Avec des données portant sur plus de deux ans, ce problème se pose moins. Si des caractéristiques non observées de l'entreprise ne changent pas dans le temps, il est possible d'examiner comment les *changements* au niveau de la productivité dans les entreprises sont liés aux *changements* au niveau de la formation.

Holzer et al. utilisent les taux de rebut comme une mesure de la productivité et les heures de formation par salarié comme un élément de mesure de la formation. Ils constatent qu'une formation plus poussée réduit le taux de rebut et que, par exemple, un doublement de la quantité de formation par salarié réduit ce taux de quelque 7 %. Ils trouvent donc un lien direct entre la formation et la productivité.

Bartel (1994) examine également le lien entre la formation et la productivité en se

basant sur une enquête réalisée auprès des employeurs. Comme Holzer et al., elle utilise des données portant sur un certain nombre d'années, ce qui lui permet d'établir un lien entre les changements dans la formation et les changements dans la productivité. Ses données présentent l'avantage, par rapport à celles de Holzer et al., de contenir davantage d'observations sur lesquelles elle appuie son analyse (quelque 150 par rapport à 100) et sa mesure de la productivité (basée sur les ventes) est plus facile à interpréter que les taux de rebut. Cependant, sa méthode de mesure de la formation est plus faible en ce sens qu'elle se base sur le pourcentage des travailleurs formés. Elle constate un effet positif de la formation, qui est cependant difficile à interpréter en raison de la nature de sa variable de la formation.

Cette approche de l'évaluation de la relation formation/productivité a été récemment améliorée dans une série de publications de Lisa Lynch et Sandra Black (Lynch et Black, 1995; Black et Lynch, 1996; et Black et Lynch, 1997). Comme pour de nombreux aspects de la recherche économique empirique, ces progrès ont été facilités par l'existence de nouvelles données qui, comme le notent ces auteurs, «étaient conçues pour surmonter certaines des limites des études précédentes et collecter des informations plus précises sur les investissements dans le capital humain et dans les entreprises» (Black et Lynch, 1996). L'enquête sur laquelle elles se sont appuyées, le «National Centre on the Educational Quality of the Workforce National Employers Survey (EQW-NES)» et réalisée par téléphone en 1994, a permis de recueillir les réponses de 1 621 entreprises de production et de 1 324 entreprises d'autres secteurs.

Les auteurs utilisent les données recueillies à différentes fins. Pour cet article, les premiers résultats intéressants figurent dans la publication de 1995.⁴ Des fonctions de production sont estimées pour le secteur manufacturier et les autres, qui comportent des dimensions de la formation à côté d'autres éléments plus usuels relevant des fonctions de production, telles que le capital et le travail. Les résultats concernant la formation sont intéressants; le nombre de travailleurs formés n'apparaît pas comme ayant un im-

4) Les mêmes résultats figurent dans la publication de 1996, qui est une version publiée d'une section du document de travail de 1995.



«Selon l'étude de Barrett et O'Connell, la formation qui avait été décrite par les employeurs comme étant de nature «générale» (c'est-à-dire utilisable partout) augmentait la productivité, tandis que la formation que les employeurs qualifiaient de «spécifique» (c'est-à-dire non utilisable partout) n'avait pas d'impact sur la productivité.»

pact significatif sur la productivité, mais ce point masque les effets des différentes dimensions de la formation, qui sont importants. Dans l'activité de production, plus la formation reçue en dehors du poste du travail est importante, plus la productivité est élevée. De manière similaire, dans le secteur non manufacturier, le type de formation reçue a une incidence sur la productivité; en particulier, la formation en informatique accroît la productivité.

Les résultats présentés dans les publications de 1995 et 1996 de Black et Lynch reposent sur les données d'une seule année et souffrent donc du problème mentionné plus haut, en ce sens qu'elles ne parviennent pas à prendre en compte des éléments non observés invariants dans le temps.⁵ Dans la publication de 1997, elles essaient de surmonter cette difficulté en complétant les données EQW-NES par des données provenant de la «Longitudinal Research Database» (LRD) du «United States Bureau of the Census». Ces auteurs ont ainsi pu repérer les entreprises de l'enquête EQW-NES également recensées dans le LRD, et constituer un ensemble de données comportant des informations pluriannuelles sur ces entreprises. En réévaluant leurs travaux précédents, elles considèrent que la formation n'a pas d'impact sur la productivité; cependant, ce point est probablement dû au fait que l'information disponible sur la formation était insuffisante pour permettre de cerner cet impact dans le cadre étendu de leur évaluation. Cette étude fait apparaître les effets intéressants des pratiques du poste de travail sur la productivité. En particulier, une plus grande participation des travailleurs à la prise de décision et la pratique de la rémunération liée à la performance semblent générer davantage de productivité que les relations plus traditionnelles entre les salariés et la direction.

De nombreux travaux concernant ce domaine ont été réalisés aux États-Unis, mais quelques-uns également en Europe. Barrett et O'Connell (1997) utilisent un ensemble de données qui a été construit en deux temps pour évaluer le lien entre formation et productivité. Le premier élément de cet ensemble de données est une enquête menée auprès d'entreprises irlandaises en 1993, dans le cadre de laquelle

ces entreprises devaient fournir des informations détaillées sur leurs activités de formation. Le deuxième élément était une enquête de suivi menée auprès des mêmes entreprises en 1997; cette fois-ci, les entreprises devaient fournir des informations notamment sur leur production, leur capital et leurs pratiques de travail en 1993 et 1995. Grâce à la méthode de collecte de ces données, les auteurs ont été en mesure de tester une relation entre l'investissement dans la formation et les changements dans la productivité. Une constatation similaire à celle de Black et Lynch (1996) en émerge, à savoir que la formation en elle-même ne semble pas influencer la productivité. C'est plutôt le type de formation qui importe. Selon l'étude de Barrett et O'Connell, la formation qui avait été décrite par les employeurs comme étant de nature «générale» (c'est-à-dire utilisable partout) augmentait la productivité, tandis que la formation que les employeurs qualifiaient de «spécifique» (c'est-à-dire non utilisable partout) n'avait pas d'impact sur la productivité. Une raison possible de ce résultat est que la formation spécifique peut être nécessaire dans les entreprises où la rotation du personnel est élevée; en un sens, la formation spécifique est alors utilisée pour maintenir les niveaux de productivité. La formation générale peut représenter, en revanche, un accroissement du capital humain de l'entreprise, et donc avoir l'effet observé.

Une autre étude européenne est celle de Ottersten et al. (1996). Sa principale contribution concerne la modélisation théorique des effets de la formation. Alors que tous les travaux examinés à ce jour se concentraient sur les relations entre formation et productivité, Ottersten et al. présentent un modèle des relations entre formation et réduction des coûts. Ces auteurs testent leur modèle en utilisant des données provenant de huit entreprises suédoises du secteur de la machine-outil et constatent les effets importants de la formation.⁶

La formation et d'autres questions

Une série d'autres études abordent d'autres questions et considérations, que

5) Les auteurs le reconnaissent d'ailleurs, voir p. 266 de la publication de 1996.

6) Une autre étude européenne est celle de de Koning et Gelderblom (1992). Elle conclut à l'inexistence d'un impact de la formation sur la productivité, mais ce constat n'est que d'un intérêt limité, compte tenu de l'échantillon particulièrement faible de cinquante entreprises qui sont à l'origine des données de l'étude.



nous allons examiner à présent. En nous référant dans cette section à «d'autres questions», nous ne voulons pas impliquer que les questions soulevées par ces études sont en un certain sens résiduelles ou moins importantes que les problèmes de productivité et de salaire discutés à l'instant. Elles sont au contraire importantes et nous en tiendrons compte dans nos conclusions d'ensemble.

La publication d'Ichniowski et al. (1995) ne fait que peu référence à la formation, mais elle présente néanmoins un intérêt tant sur le plan de la méthode que sur celui des résultats. Il s'agissait d'évaluer l'impact des pratiques de gestion des ressources humaines en général, dont la formation. Cependant, l'accent porte moins sur les effets des politiques individuelles que sur une tentative d'évaluer les effets de certaines combinaisons ou systèmes de politiques. La théorie sous-jacente à cette approche veut que les politiques de ressources humaines aient des effets complémentaires, ce qui signifie que l'utilisation isolée de certaines politiques aura un effet plus faible que l'utilisation combinée de ces politiques et d'autres actions concernant les ressources humaines.

Pour tester cette théorie, les auteurs se sont rendus dans vingt-six usines sidérurgiques aux États-Unis afin de collecter des données longitudinales sur les pratiques du travail, la productivité, la technologie et les salaires. Ils ont limité leur attention à un processus très spécifique, ce qui facilite les comparaisons entre les postes de travail. La mesure de la productivité utilisée était le taux de «temps de bon fonctionnement» dans la production, c'est-à-dire de temps pendant lequel aucune interruption du processus n'avait lieu, pour quelque cause que ce soit. Ces auteurs estiment que les informations qu'ils ont recueillies confirment l'hypothèse d'une complémentarité entre les actions de ressources humaines, dont la formation. Un constat similaire sur les pratiques du poste de travail se trouve dans Black et Lynch (1997), mentionnées plus haut; ces auteurs estiment que l'effet d'une politique de ressources humaines dépend moins de son existence que des modalités de sa mise en œuvre, c'est-à-dire de la mise en place concomitante d'autres politiques. Ces résultats soulèvent une question importante pour la recher-

che future sur les effets de la formation; si ces derniers sont renforcés par l'existence d'autres politiques, ils conviendra de structurer la recherche de sorte à en tenir compte.

Ichniowski et al. discutent une autre question importante qui doit retenir notre attention: ayant constaté que la mise en place de systèmes de gestion des ressources humaines entraîne des gains de productivité dans l'échantillon des entreprises examinées, ils se demandent pourquoi de tels systèmes ne sont pas introduits partout. La réponse qu'ils proposent a trait aux coûts indirects de la mise en place de telles politiques. En particulier lorsque les travailleurs résistent aux changements, les coûts générés en termes de perturbation peuvent être supérieurs à tout gain de productivité à long terme. L'importance de ce point s'explique par le fait que si la formation peut avoir des effets positifs en moyenne, la non-four-niture de formation n'est pas nécessairement due à l'ignorance des avantages de la formation de la part des dirigeants.

Von Bardeleben et al. (1995) s'intéressaient en premier lieu à la formation dans le cadre du système dual allemand, et donc à la formation initiale; toutefois, leur étude soulève une série de questions intéressantes pour notre objet, puisqu'il s'agit de formation en entreprise. Deux approches ont été retenues pour examiner les coûts et les avantages de la formation: tout d'abord, une vaste enquête a été menée, portant sur 1 370 entreprises; cependant, comme les auteurs étaient partis d'entrée de jeu de l'idée qu'il serait difficile dans une telle approche de saisir les avantages de la formation, des études de cas ont également été réalisées.

Ces dernières ont permis de conclure qu'il est extrêmement difficile d'obtenir une information fiable sur la rentabilité de la formation en termes monétaires, et une série de questions avaient été posées dans l'enquête pour permettre d'identifier d'autres effets de la formation. Les entreprises devaient indiquer leurs raisons de former leurs travailleurs, plutôt que de recruter des travailleurs déjà formés, de sorte qu'en un sens la question examinée était celle du rapport coût-efficacité de la formation par rapport au recrutement de

«Black et Lynch (1997) (...) estiment que l'effet d'une politique de ressources humaines dépend moins de son existence que des modalités de sa mise en œuvre, c'est-à-dire de la mise en place concomitante d'autres politiques.»

«Ichniowski et al. discutent une autre question importante qui doit retenir notre attention: ayant constaté que la mise en place de systèmes de gestion des ressources humaines entraîne des gains de productivité dans l'échantillon des entreprises examinées, ils se demandent pourquoi de tels systèmes ne sont pas introduits partout.»



«(...) von Bardeleben et al. (1996) se sont basés sur une enquête pour déterminer les raisons incitant les entreprises à dispenser une formation; (...) L'un des résultats les plus intéressants de cette étude était de révéler que la poursuite d'un salaire plus élevé n'était pas le premier objectif de la formation. Si ce résultat peut être généralisé à d'autres populations, il a des implications importantes pour les dimensions de l'efficacité de la formation que nous devrions mesurer.»

«(...) au sens strictement économique/financier, la rentabilité de la formation a rarement été estimée.»

personnel déjà formé. Parmi les raisons invoquées par un fort pourcentage des entreprises pour former leurs propres travailleurs figuraient les suivantes:

- disposer de travailleurs qualifiés, qui ne pouvaient être recrutés sur le marché de l'emploi;
- éviter une forte rotation des travailleurs en fidélisant davantage les salariés;
- pouvoir identifier les meilleurs travailleurs parmi les formés.

Comme dans l'étude mentionnée précédemment, von Bardeleben et al. (1996) se sont basés sur une enquête pour déterminer les raisons incitant les entreprises à dispenser une formation; cependant, plutôt que de demander leurs raisons aux entreprises, comme cela était le cas de l'étude précédente, leur étude s'intéressait aux individus. L'objectif était d'évaluer la perception de ces derniers quant à la réalisation de leurs objectifs de formation. La principale contribution de cette étude pour l'objet de cet article est d'identifier les effets de la formation autres que ceux qui portent sur les salaires. Parmi les objectifs des individus interrogés étaient mentionnées l'amélioration de la performance dans le travail, la possibilité d'exercer des activités plus intéressantes et plus responsables et d'avoir de meilleures perspectives de mobilité. L'un des résultats les plus intéressants de cette étude était de révéler que la poursuite d'un salaire plus élevé n'était pas le premier objectif de la formation. Si ce résultat peut être généralisé à d'autres populations, il a des implications importantes pour les dimensions de l'efficacité de la formation que nous devrions mesurer. Un autre constat intéressant était que les priorités des individus en matière de formation étaient différentes entre l'Allemagne de l'Est et l'Allemagne de l'Ouest; cela semble indiquer que la situation sociale, ou plus spécifiquement celle du marché de l'emploi, a un impact sur les objectifs de la formation.

Comme les études mentionnées plus haut portant sur la formation et les salaires, celle de Diederer (1994) était basée sur une vaste enquête menée auprès d'individus. Cet auteur a utilisé les données longitudinales basées sur un groupe de

personnes qui avaient quitté l'enseignement primaire en 1965; les interviews les plus récentes avaient été réalisées en 1987. Pour cette étude, seuls avaient été pris en compte les individus du niveau d'éducation le plus faible, ce qui donnait un échantillon de 780 personnes. Les données recueillies ont permis aux chercheurs d'évaluer l'effet de la formation initiale et de la formation post-initiale sur les salaires. Cependant, comme dans les deux études (de von Bardeleben) mentionnées ci-dessus, celle-ci tenait compte d'une série d'autres variables dépendantes, par exemple le chômage, le changement d'emploi et de fonction, la motivation et les attitudes face au travail, ou encore la réussite professionnelle en général. Cet auteur estime que la formation professionnelle continue développe un intérêt accru pour le travail et une plus grande disponibilité à changer d'emploi. Là aussi, se trouve posée la question des autres dimensions de l'efficacité de la formation qui pourraient être mesurées.

Résumé et conclusions

Bien que cet article comporte dans son titre le terme de «rentabilité», la recherche décrite ci-dessus montre bien qu'au sens strictement économique/financier, la rentabilité de la formation a rarement été estimée. Ce qui a été fait, c'est d'établir un lien entre les investissements dans la formation, dans la mesure où les données disponibles permettent de les mesurer, et ses résultats, là aussi en fonction des données disponibles. Nous ne recherchons pas un mode de calcul établissant un lien entre l'investissement initial dans la formation et le flux des avantages dans la durée, qui permettrait de produire une estimation d'un taux de rentabilité comme on le fait pour l'investissement en capital. Tout calcul de cette sorte serait entaché d'une très grande incertitude, à la fois en raison des limitations des données disponibles et parce qu'il est peu probable que l'on puisse obtenir une bonne information sur la vitesse de dépréciation des qualifications acquises, ou sur les changements d'emploi des salariés.

Une exception par rapport à ce refus de calculer un taux de rentabilité est constituée par la publication de Mincer (1991).



Cet auteur réunit des résultats provenant d'une série d'études et, en fixant certains postulats, il définit des taux de rentabilité; par exemple, en partant d'un taux de dépréciation de 4 %, il fait état d'une rentabilité se situant entre 8,7 % et 26 %. Cependant, en s'interrogeant sur la question d'un éventuel sous-investissement dans la formation, Mincer dit ceci:

«... il n'existe pas de preuve d'un sous-investissement, bien qu'on ne puisse à l'évidence l'exclure, compte tenu du vaste éventail des estimations.»

Dès lors, Mincer semble également affirmer que nous n'avons rien qui puisse être considéré comme une estimation fiable de la rentabilité de la formation.

Si la recherche dans ce domaine n'a pas produit de mesures fiables du taux de rentabilité de la formation, elle a néanmoins permis de comprendre une série d'éléments intéressants. En général, il semble que la formation ait un effet positif sur les salaires (par exemple Lynch, 1992 et Booth, 1991) et sur la productivité (par exemple, Black et Lynch, 1996; Bartel, 1994; et Holzer et al., 1993). Par ailleurs, comme l'a constaté Bishop (1994), l'effet sur la productivité est plus grand que celui sur les salaires, de sorte que la formation est une activité profitable pour les entreprises.

Lynch (1992) constate également que la formation en dehors du poste de travail auprès d'un employeur précédent entraîne une augmentation des salaires auprès de l'employeur actuel, ce qui n'est pas le cas de la formation obtenue en entreprise auprès d'un employeur précédent. Ce constat a deux implications importantes: premièrement, il se peut que les employeurs actuels ne récompensent la formation préalable obtenue en dehors du poste de travail que parce que les contenus de cette formation sont plus transparents. Si tel est le cas, les salariés qui envisagent de changer d'emploi à un moment ou à un autre sont moins incités à suivre une formation sur leur poste de travail; deuxièmement, le fait que les employeurs actuels récompensent la formation acquise précédemment en dehors du poste de travail implique que cette formation augmente la productivité dans l'emploi actuel. Par conséquent, si la for-

mation acquise précédemment était financée par l'employeur précédent, il existe un effet de «retombée» d'un employeur vers un autre. Cet effet a été constaté également par Bishop (1994), et il est donc possible que les employeurs soient ainsi moins incités à dispenser une formation. On retrouve ici un problème bien connu: si la formation est de nature générale, c'est-à-dire utilisable sur d'autres postes de travail, les employeurs peuvent demander aux salariés de financer cette formation.

Groot et al. (1994a) démontre un point important, à savoir qu'en évaluant les effets de la formation parmi un éventail d'individus, il faut se souvenir que ces derniers choisissent eux-mêmes de suivre une formation: dès lors, on risque de surestimer les effets de la formation pour certains individus si l'on ne tient pas compte de ce fait. Ichniowski et al. (1997) attirent l'attention sur ce fait dans la perspective des entreprises, en se demandant pourquoi certaines de ces entreprises n'engagent pas d'actions de formation malgré leurs effets importants sur la productivité pour l'échantillon dans son ensemble. Il existe des techniques statistiques pour surmonter les difficultés associées à l'autosélection, mais leur utilité peut être limitée dans certaines circonstances. Si l'on n'utilise pas ces procédures de correction pour l'autosélection, il faut se montrer prudent dans la généralisation des résultats.

Black et Lynch (1996) et Barrett et O'Connell (1997) estiment que l'existence de *différents types* de formation importe davantage pour l'augmentation de la productivité que la mise à disposition d'une formation en tant que telle. Barrett et O'Connell considèrent que la formation de nature générale est plus efficace pour augmenter la productivité que la formation spécifique. Black et Lynch (1996) estiment que dans le secteur non manufacturier, ce qui compte c'est la formation en dehors du poste de travail.

Ces études sur la formation et d'autres actions montrent qu'il est important de combiner la formation avec d'autres actions au niveau des ressources humaines pour que la formation et ces autres actions soient efficaces (Ichniowski et al., 1997); il est clair que ce point important



«Si les augmentations de productivité et de salaire constituent souvent d'importants objectifs de la formation, il en existe d'autres qui peuvent être tout aussi importants et sont plus faciles à mesurer, ce qui peut aider les chercheurs à surmonter certains des problèmes de mesure dans ce domaine.»

«Si nous pouvons tirer de nombreux enseignements des travaux menés en la matière, il existe un domaine trop peu étudié à ce jour: l'effet de la formation continue dispensée par les employeurs sur la productivité des différents pays.»

doit être toujours pris en compte pour identifier et mesurer la rentabilité de la formation. Si les augmentations de productivité et de salaire constituent souvent d'importants objectifs de la formation, il en existe d'autres qui peuvent être tout aussi importants et sont plus faciles à mesurer, ce qui peut aider les chercheurs à surmonter certains des problèmes de mesure dans ce domaine. Pour l'entreprise, un tel objectif peut être de diminuer la rotation des travailleurs (von Bardeleben et al., 1995). Pour l'individu, il peut s'agir de réduire le risque du chômage (Diederer, 1994), de rendre le travail plus intéressant et d'améliorer les possibilités de changer de fonction ou d'emploi (von Bardeleben et al., 1996).

En combinant ces conclusions, nous pouvons affirmer ce qui suit:

- des taux précis de rentabilité, tels que ceux que l'on calcule pour des éléments physiques ont été rarement calculés;
- la formation a un effet positif sur les salaires;
- la formation a un effet positif sur la productivité;
- on peut penser que la formation obtenue auprès d'un employeur améliore la productivité et le salaire auprès d'un autre employeur;
- les effets de sélection sont importants dans la formation, en ce sens que ceux

qui suivent une formation en bénéficient davantage qu'en bénéficieraient ceux qui n'en suivent pas;

□ pour avoir des effets sur la productivité, il faut différents types de formation, ainsi qu'une combinaison entre la formation et d'autres politiques au niveau des ressources humaines;

□ les individus et les entreprises poursuivent par la formation des objectifs qui ne se limitent pas à l'augmentation du salaire et de la productivité.

Si nous pouvons tirer de nombreux enseignements des travaux menés en la matière, il existe un domaine trop peu étudié à ce jour: l'effet de la formation continue dispensée par les employeurs sur la productivité des différents pays. L'étude des travaux visant à expliquer les écarts nationaux de productivité, tels que ceux de Pencavel (1991) et Englander et Gurney (1994), montre clairement que l'on s'intéresse aux différences dans l'offre éducative des différents pays. Toutefois, l'impact de la formation continue dispensée par les employeurs, pourtant mentionné par Englander et Gurney, n'a pas été estimé. Nous pensons que cette situation s'explique par une insuffisance de données, mais si les données plus fournies sur la formation dispensée par les employeurs ont permis de travailler sur l'impact micro-économique de la formation, nous pouvons espérer qu'un travail similaire pourra être fait sur le plan macro-économique.

Bibliographie

Barrett, Alan and Philip J. O'Connell (1997) «Does Training Generally Work? Measuring the Returns to In-Company Training», Economic and Social Research Institute Working Paper No. 87, Dublin.

Bartel, A. (1994), «Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs», *Industrial Relations* Vol. 33 No. 4 pp. 411-425.

Black, Sandra and Lisa Lynch (1997) «How to Compete: The Impact of Workplace Practices and Information Technology on Productivity», National Bureau of Economic Research Working Paper No. 6120, Cambridge, MA.

Black, Sandra and Lisa Lynch (1996) «Human Capital Investments and Productivity», *American Economic Review*, Vol. 86 No. 2 pp. 263-267.

Bishop, John H. (1994) «The Impact of Previous Training on Productivity and Wages» in Lynch, Lisa (ed.) *Training and the Private Sector: International Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press.

Booth, Alison L. (1991) «Job-Related Formal Training: Who Receives it and What is it Worth?», *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* Vol 53 No. 3 pp. 281-294.



- de Koning, J. and Gelderblom, A.** (1992), «Company Training: Volume, Underinvestment and Return», document présenté à la quatrième conférence annuelle de la «European Association of Labour Economists», University of Warwick.
- Diederer, J.** (1994) *Opleidingsniveau en heroepsloophaan: Over de effecten van initiële opleiding en additionele scholing op de heroepsloophaan van lager opgeleiden*, Nijmegen: ITS.
- Englander, A.S. and A. Gurney** (1994), «Medium-Term Determinants of OECD Productivity», *OCDE Economic Studies* No. 22, pp. 49-110.
- Groot, Wim** (1995) «Type Specific Returns to Enterprise-Related Training» *Economics of Education Review* Vol. 14 No. 4 pp. 323-333.
- Groot, Wim, Joop Hartog and Hessel Oosterbeek** (1994a) «Returns to Within Company Schooling of Employees: The Case of the Netherlands», in Lynch, Lisa (ed.) *Training and the Private Sector: International Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press.
- Holzer, H., Block, R., Cheatham, M. and Knott, J.** (1993), «Are Training Subsidies for Firms Effective? The Michigan Experience», *Industrial and Labour Relations Review* Vol. 46 No. 4 pp. 625-636.
- Ichniowski, Casey, Kathryn Shaw and Giovanna Prennushi** (1995) «The Effects of Human Resource Management Practices on Productivity», National Bureau of Economic Research Working Paper No. 5333, Cambridge, Massachusetts.
- Lazear, Edward** (1979) «Why Is There Mandatory Retirement?», *Journal of Political Economy*, Vol. 87, pp. 1261-1284.
- Lynch, Lisa** (1992) «Private-Sector Training and the Earnings of Young Workers», *American Economic Review*, Vol. 82 No. 1, pp. 299-312.
- Lynch, Lisa and Sandra Black** (1995) «Beyond the Incidence of Training: Evidence from a National Employers Survey», National Bureau of Economic Research Working Paper No. 5231, Cambridge, MA.
- Medoff, J. and Abraham, K.** (1981), «Are Those Paid More Really More Productive? The Case of Experience», *Journal of Human Resources* Vol. 16, pp. 186-216.
- Mincer, Jacob** (1991) «Job Training: Costs, Returns and Wage Profiles», in Stern, David and Jozef M. M. Ritzén (eds.) *Market Failure in Training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Berlin: Springer-Verlag.
- Ottersten, Eugenia Kazamaki, Thomas Lindh and Erik Mellander** (1996), «Cost and Productivity Effects of Firm Financed Training», The Industrial Institute for Economic and Social Research Working Paper No. 455, Uppsala, Suède.
- Pencavel, J.** (1991), «Higher Education, Productivity and Earnings: A Review», *Journal of Economic Education*, Fall, pp. 331-359.
- von Bardeleben, R., U. Beicht and K. Fehér** (1995) *Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung, Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk*, Bielefeld: Bertelsman.
- von Bardeleben, R. U. Beicht, H. Herget, E. Krekel** (1996) *Individuelle Kosten und individuelle Nutzen beruflicher Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann.



Pierre Béret

Économiste, Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail, (LEST-CNRS), Aix-en-Provence, France



Arnaud Dupray

Économiste, Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail, (LEST-CNRS), Aix-en-Provence, France



Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif : le cas de la France et de l'Allemagne¹

Au plan individuel, en contribuant à élargir les compétences productives des actifs, la formation professionnelle en entreprise est censée favoriser la progression professionnelle des bénéficiaires, c'est-à-dire l'accès à une promotion salariale et l'évolution de leur qualification... À cet égard, la formation professionnelle continue se comprend aussi comme un investissement pour l'individu et doit en conséquence avoir une répercussion sur son salaire.

1) Cet article reprend quelques grands résultats d'une recherche à laquelle ont collaboré Anne-Marie Daune-Richard et Eric Verdier, réalisée pour le Commissariat Général du Plan dans le cadre de son appel d'offre «Salaires, négociations et politiques d'emploi» de septembre 1995. Outre la FPC, le rapport analyse aussi les transformations de l'offre de formation initiale du point de vue de la nature générale ou professionnelle des diplômes, et compare l'évolution de leurs formes de valorisation économique entre 1977 et 1993 pour la France, 1984 et 1993 pour l'Allemagne. Nous tenons à remercier le Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), qui a mis à notre disposition la version publique du German Socioeconomic Panel (GSOEP), et le LASMAS-IDL, qui nous a permis d'accéder aux enquêtes Formation et Qualification Professionnelle de l'INSEE.

Introduction

Depuis l'avènement de la théorie du capital humain dans la science économique, il est courant d'appréhender la formation en tant qu'investissement (Becker 1964). En effet, dès lors que cette formation implique une dépense, qu'elle résulte d'un choix et qu'il en est attendu un bénéfice supérieur aux dépenses consenties, on peut dire qu'elle réunit les conditions théoriques pour être qualifiée d'investissement.

La formation continue en entreprise paraît particulièrement accordée à cette lecture. Considérant le point de vue de l'employeur, il est en effet douteux qu'une raison philanthropique se cache derrière les décisions de formation des firmes concernant leur personnel, quel que soit l'espace national où l'on étudie la question. Au travers des actions de formation, c'est globalement l'amélioration de l'efficacité productive de l'organisation qui est recherchée. En France, Delame et Kramarz (1997) montrent que son effet sur les résultats de la firme est positif, à condition toutefois que la dépense de formation se situe au-dessus du minimum légal - ce

qui est conforme aux propriétés de l'investissement évoquées ci-dessus. De façon générale, les études menées sur l'efficacité productive de la formation continue pour l'entreprise concluent à un effet positif et significatif (OCDE 1995).

Il est possible de préciser le rôle de la formation continue en entreprise (FPC) en déclinant les trois grands objectifs prioritaires auxquels elle peut répondre:

- pallier les déficits en compétences de base des individus;
- adapter les compétences spécifiques des actifs occupés aux besoins de court terme des entreprises;
- anticiper, en préparant les salariés à une modification profonde de leur environnement technique ou organisationnel.

Au plan individuel, en contribuant à élargir les compétences productives des actifs, la formation professionnelle en entreprise est censée favoriser la progression professionnelle des bénéficiaires, c'est-à-dire l'accès à une promotion salariale et l'évolution de leur qualification. Ce dessein est d'ailleurs explicitement



mentionné dans les lois de 1969 en Allemagne et de 1971 en France (cf. encadré 1: les dispositifs légaux). À cet égard, la formation professionnelle continue se comprend aussi comme un investissement pour l'individu et doit en conséquence avoir une répercussion sur son salaire. C'est à l'exploration de cette question qu'est consacré cet article.

Cependant, comme le suggèrent les trois objectifs mentionnés, il est vain de vouloir traiter cette question sans envisager son rapport avec l'offre de formation initiale. La FPC s'intègre dans un système de production de compétences où interviennent consécutivement l'appareil éducatif et les modes de construction de la qualification et d'évolution professionnelle dans les entreprises. La rationalité des acteurs économiques s'enracine en effet dans un contexte institutionnel auquel elle ne peut échapper. Dès lors, il est possible de retenir l'hypothèse que la logique de production des compétences dans le système éducatif détermine en partie le registre d'utilisation de la FPC par les entreprises, lequel modèle évidemment les conditions de son accès et ses effets.

Dans ce cadre, il est particulièrement intéressant de replacer la FPC dans une perspective «sociétale» qui justifie le parti pris méthodologique d'une comparaison internationale pour évaluer cette hypothèse. Le choix de la France et de l'Allemagne tient au fait que les caractéristiques «de production» de leur système éducatif respectif s'écartaient nettement dans les années 70. Or, depuis cette époque, le système éducatif français a enregistré des évolutions significatives, qui ont permis de combler une partie du décalage qui séparait la France de l'Allemagne. En outre, les rapports entre formations et emplois se différenciaient largement entre ces deux pays, comme en témoignent les travaux de Maurice, Sellier, Silvestre (1982) et de Géhin, Méhaut (1993), ce qui permet de bien situer les évolutions les plus récentes.

Il apparaît ainsi que les transformations importantes du système scolaire en France ont modifié la place et le rôle de la FPC. Dans le contexte des années 60, où les actifs n'étaient pourvus que d'un faible niveau de formation initiale, la formation

Encadré 1: Dispositions institutionnelles concernant la formation continue en France et en Allemagne

Impulsé par la loi du 16 juillet 1971, le développement de la formation professionnelle continue (FPC) en France répondait à une double préoccupation de l'époque:

- ❑ pallier le déficit des entreprises en personnel technique qualifié, en particulier au niveau des techniciens et des agents de maîtrise, état de fait corrélatif de la faiblesse de la formation initiale des salariés - le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ne datant que de 1969;
- ❑ accorder une seconde chance de formation aux actifs sortis du système éducatif sans diplôme de formation professionnelle ou générale. Sur un plan pratique, elle devait servir l'objectif de promotion sociale en ouvrant aux bénéficiaires de nouvelles perspectives d'évolution professionnelle.

Dans les faits, la loi de 1971 s'est concrétisée par l'obligation légale faite aux entreprises d'au moins 10 salariés de participer au financement de la formation professionnelle continue. Le seuil légal, de 0,8 % de la masse salariale à l'origine, atteint actuellement 1,5 %. Cette définition de la formation, axée sur une obligation de moyens, conduit les entreprises françaises à dépenser nettement plus que leurs homologues européennes: 2,8 % de la masse salariale contre 1,2 % en Allemagne² (Aventur, Möbus 1996). Depuis 1992, les entreprises de moins de 10 salariés sont soumises à une contribution minimale de 0,15 % de la masse salariale.

En comparaison, le statut de la FPC en Allemagne est défini à partir de deux grandes lois:

- ❑ la loi sur la formation professionnelle de 1969, qui organise le système dual et régit certaines formations continues, notamment de perfectionnement et de reconversion - art. 46 et 47: «*la formation professionnelle de perfectionnement professionnel (adaptation et promotion) doit permettre d'entretenir les connaissances et savoir-faire professionnels, de les élargir et de les adapter aux évolutions techniques ou de progresser dans la hiérarchie professionnelle*», cité par Möbus (1996). L'intervention de l'État se limite principalement à un rôle de certification assurant aux formés une meilleure reconnaissance du diplôme obtenu;
- ❑ la loi sur la promotion de l'emploi (1969) prévoit le financement de la formation continue sous forme d'aides publiques versées aux individus dans le but de réaliser une meilleure correspondance entre leur qualification et les besoins du marché du travail. Elle édicte donc un droit à la FPC pour tous les actifs.

Toutefois, cette aide s'adresse maintenant pour les trois quarts à des personnes en recherche d'emploi et elle n'implique pas que les entreprises participent à la formation continue de leurs salariés (Möbus 1996).

Compte tenu de l'absence d'obligation de financement de la FPC pour les entreprises et de l'importance accordée à l'initiative individuelle (Géhin et Méhaut 1993), les actes de formation continue à l'initiative des entreprises relèveraient principalement d'un objectif d'adaptation permanente de la qualification des travailleurs aux impératifs des postes de travail.

2) D'après les résultats de l'enquête communautaire sur la formation continue en entreprise effectuée en 1993. L'harmonisation préalable des catégories en usage et des méthodes de calcul dans chacun des pays explique qu'on se situe au-dessous du chiffre de 3,3 %, le plus couramment cité dans les publications françaises.



«(...) transformations importantes du système scolaire en France ont modifié la place et le rôle de la FPC.»

«En France, (...) La qualification professionnelle se construisant principalement à l'intérieur des entreprises, ces dernières devaient créer les conditions d'une collaboration durable de leurs salariés, d'où l'adoption de règles spécifiques de fonctionnement des marchés internes d'entreprise.»

professionnelle continue avait pour fonction de contribuer à la construction des qualifications au sein des marchés internes d'entreprise. La forte augmentation de la scolarisation initiale depuis la décennie 80 ne s'est pas pour autant accompagnée d'une transformation structurelle de cette offre de formations, qui reste principalement axée sur un principe de révélation de potentiels d'aptitudes individuelles. De ce fait, une fonction de tri et de sélection semble régir maintenant l'organisation des parcours internes aux entreprises, avec comme finalité de repérer les salariés les plus performants, lesquels seront à même d'exploiter efficacement la formation continue dispensée. Dans cette optique, la FPC se conçoit moins comme une accumulation de capital humain que comme la reconnaissance implicite de compétences acquises antérieurement. À l'inverse, en Allemagne, le système de formation initiale était dès les années 60 quantitativement important et qualitativement articulé sur les besoins productifs des firmes. Malgré l'apparition de risques de déstabilisation, le système dual conserve une importance centrale au sein du système éducatif allemand. Ce faisant, la FPC suit une logique d'accumulation et d'extension de compétences, qui reste en cohérence avec les modalités de prise en compte de la formation professionnelle initiale par les entreprises.

Après avoir examiné les structures d'offre de formations des systèmes éducatifs et leurs conséquences en matière de qualification et de salaire sur le marché du travail, nous analyserons la valorisation salariale de la formation continue en France et en Allemagne.

Les rapports entre formation initiale, qualification et salaire

Après avoir rappelé la situation des années 60-70, nous décrirons dans un premier temps les évolutions ayant touché l'offre de formation initiale dans chacun de ces pays. Nous mettrons en particulier l'accent sur la cohérence entre la structure de l'offre de diplômés et les modalités de valorisation des carrières. Dans un second temps, en nous attachant à déga-

ger les principes distincts qui gouvernent la construction des compétences en formation initiale en France et en Allemagne, nous insisterons sur la distance qui les sépare dans les règles de fixation des qualifications et des salaires. Sur ces bases, des prédictions seront émises quant aux conditions d'utilisation de la FPC.

Une forte disparité des proportions de diplômés dans les années 60-70

Tout autant que le caractère professionnalisé de la majorité des formations initiales en Allemagne, ce qui séparait ces deux pays dans les années 60 tenait à la très faible proportion des actifs français possédant un diplôme de formation initiale. En 1970, 60 % des actifs français ne possédaient aucun diplôme, contre seulement 20 % en Allemagne. Si on observe la part des titulaires d'un diplôme professionnel, à l'exclusion de l'enseignement supérieur, elle est de 27 % et 69 % respectivement pour la France et l'Allemagne (Maurice, Sellier, Silvestre, 1979). Huit ans plus tard, pour l'industrie seulement et toujours pour les hommes, encore moins d'un tiers des salariés français disposent d'un diplôme de formation professionnelle, contre près de 75 % des salariés allemands.

Il résultait de ces configurations très dissemblables des correspondances différentes entre qualification et formation, étroites dans un cas, lâches dans l'autre. Ainsi, en 1978, parmi les ouvriers qualifiés masculins de plus de 35 ans, plus de 90 % possèdent au moins le brevet d'apprentissage en Allemagne, alors que 65 % de leurs homologues français sont sans diplôme.

Les fonctionnements singuliers des marchés du travail

En France, comme près des deux tiers des actifs ne possédaient aucun diplôme au début des années 70, les entreprises ont été obligées de procéder elles-mêmes à la transmission de compétences productives. La qualification professionnelle se construisant principalement à l'intérieur des entreprises, ces dernières devaient créer les conditions d'une collaboration durable de leurs salariés, d'où l'adoption de règles spécifiques de fonctionnement des marchés internes d'entreprise. Dans



cette perspective, avancement salarial à l'ancienneté et promotions internes devaient servir à la fois à motiver les efforts consentis par les salariés pour se former, à les retenir une fois achevée la formation et enfin, pour ce qui est de la mobilité, à exploiter ces dépenses de formation à travers de nouvelles affectations. En tant que modalité d'acquisition d'une qualification professionnelle, la FPC en entreprise se définissait clairement comme un investissement dont salarié et employeur se partageaient les bénéfices.

En ce qui concerne l'Allemagne, les multiples travaux menés sur le système dual ont confirmé l'importance de la régulation institutionnelle, notamment au travers de la coopération entre instances fédérales et organisations de travailleurs et d'employeurs. La co-construction des enseignements légitimait la dimension structurante de la formation professionnelle initiale pour l'obtention des qualifications professionnelles et la définition des espaces de mobilité sur le marché du travail (Blossfeld et Mayer, 1988). Le plus faible rendement salarial de l'ancienneté par rapport à la France (Depardieu et Payen, 1986), des écarts de salaire selon la qualification ou le diplôme de formation initiale également moins prononcés qu'en France, de même que le plus haut degré d'uniformisation de la division du travail dans les firmes allemandes (Maurice, Sorge, Warner, 1980), manifestaient clairement cette influence. La transversalité des brevets de formation professionnelle, et la capacité de mobilité inter-firme ainsi conférée, ne prédisposaient pas les employeurs à rémunérer fortement l'ancienneté de leurs salariés, alors même que la répartition des actifs selon leur ancienneté était assez comparable dans les deux pays. De ce fait, la formation possédait un pouvoir de structuration des marchés professionnels susceptible de perdurer bien au-delà des premières années d'expérience professionnelle, la qualification et la FPC s'inscrivant dans le prolongement de la formation initiale.

Des évolutions différenciées de la formation initiale dans les années 80-90

En 1989, sur l'ensemble de la population active occupée, les proportions de non diplômés en France et en Allemagne sont respectivement de 43 % et 19,5 %³. En

1993, pour les hommes salariés, les proportions respectives sont de 36 % (BEPC - Brevet d'études du premier cycle - exclus) et 15 %⁴. Ces chiffres sont révélateurs de la très forte croissance en France des flux de diplômés au sortir de l'appareil éducatif, surtout depuis le début des années 80, alors que la situation allemande n'a qu'assez peu évolué de ce point de vue.

Une explosion de l'offre de formations initiales en France

Un des indicateurs les plus saillants en est le doublement, en moins de quinze ans, de la part d'une génération accédant au Baccalauréat: de 34 % en 1980 à plus de 70 % en 1994. Sur la même période, les sortants diplômés de l'enseignement supérieur sont passés de 15,2 % à 36,3 %. Ainsi, en 1995, plus d'un cinquième de la population active totale détient un diplôme d'enseignement supérieur (Goux et alii 1996).

Parallèlement, les pouvoirs publics ont pris conscience de la nécessité d'accroître la professionnalisation des formations. Cela s'est traduit, entre autres, par la création du Bac professionnel en 1985, la rénovation des contenus des CAP (certificat d'aptitude professionnelle), ou l'extension, en 1987, à tous les diplômes professionnels et technologiques de la possibilité de préparer ceux-ci par la voie de l'alternance. On en trouve aussi la manifestation dans l'explosion des effectifs des cycles courts et professionnalisés de l'enseignement supérieur: sur la période 70-94, les inscrits dans les instituts universitaires de technologie (IUT) ont été multipliés par quatre, tandis que l'effectif des sections de techniciens supérieurs (STS) a été multiplié par huit, alors que dans le même temps les élèves des écoles d'ingénieurs n'étaient que 2,5 fois plus nombreux en 1994.

Une évolution plus modérée en Allemagne

En 1965, près de 55 % des actifs possédaient un brevet d'apprentissage et, bien qu'il y ait eu des fluctuations, cette proportion était encore à ce niveau en 1989, et toujours au-dessus de 50 % au milieu des années 90. Le système de formation professionnelle en alternance structure

«(...) la formation possédait un pouvoir de structuration des marchés professionnels susceptible de perdurer bien au-delà des premières années d'expérience professionnelle, la qualification et la FPC s'inscrivant dans le prolongement de la formation initiale.»

3) Avec au plus le BEPC et sans diplôme professionnel en France. En Allemagne, fin de Hauptschule et de Realschule avec ou sans certificat et sans formation professionnelle (Möbus et Sevestre, 1991).

4) Habitants des nouveaux Länder exclus du champ.



«En France, la valorisation de l'enseignement professionnel reste largement articulée à une logique de niveaux de formation, où le mécanisme de sélection traditionnel fondé sur les performances scolaires perdure (...).»

«En Allemagne, (...) les compétences dispensées dans ces formations (dans le système dual) sont précisément identifiées par les employeurs, ce qui assure les conditions d'une correspondance étroite avec les grilles de classification et de salaire, et une transversalité de la qualification sur le marché du travail. Ce double effet légitime la dimension structurante de la formation professionnelle initiale dans la fixation des qualifications et des salaires.»

5) Pour des actifs (hommes salariés) non diplômés, pour lesquels le salaire moyen est indicé à 100 dans chacun de ces pays, les plus hauts diplômés ont un indice de salaire de 362 en France, contre 254 en Allemagne (Béret et alii, 1997).

donc toujours fortement l'offre initiale de formations en Allemagne, attirant jusqu'à 70 % des jeunes d'une classe d'âge dans la première moitié des années 80.

Depuis la fin des années 80, on assiste néanmoins à un léger recul du système dual en Allemagne, au regard de sa participation à l'approvisionnement du marché du travail. Plusieurs phénomènes sont en cause: l'importance prise par la filière longue de l'enseignement secondaire - Gymnasium -, qui rassemble maintenant pas loin de 30 % de l'effectif des sortants en leur donnant la possibilité d'entrer directement dans l'enseignement supérieur, les blocages de promotion pour les titulaires d'un brevet de «Techniker» ou de «Meister» (Drexel, 1993), l'expression d'un souhait manifeste de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur de la part des jeunes et des familles (Schober et Tessaring, 1993). Plusieurs indices confirment la réalité de ces phénomènes. Ainsi, en 1990, près du tiers des primo-inscrits dans le supérieur avaient auparavant suivi une formation professionnelle dans le système dual, et pour la première fois cette année-là, le nombre d'étudiants dépasse le nombre d'apprentis (Adler et alii, 1993). En ce qui concerne le marché des places d'apprentissage, le taux de remplissage est descendu à 0,55 en 1992 et même 0,41 dans la métallurgie, alors qu'au milieu des années 80, le nombre de places était systématiquement insuffisant. De surcroît se manifeste un processus de désengagement progressif des grandes entreprises de l'offre de places d'apprenti. Sur la première moitié des années 90, la part de l'industrie dans l'offre de places a diminué de cinq points au profit de la part assurée par l'artisanat (Pfeiffer, 1997). En somme, des facteurs d'offre et de demande se conjuguent pour affaiblir le système de formation professionnelle initiale, qui reste cependant encore largement dominant.

Les logiques structurant l'offre de formations initiales demeurent spécifiques à chaque pays

En France, la valorisation de l'enseignement professionnel reste largement articulée à une logique de niveaux de formation, où le mécanisme de sélection traditionnel fondé sur les performances scolaires perdure (Verdier, 1995). C'est-à-dire

que la progression dans les niveaux de formation initiale, où le critère de passage repose sur la démonstration de facultés théoriques et abstraites, assure un tri séquentiel des individus, lequel se manifeste par une sélectivité croissante des aptitudes et leur homogénéisation par le haut. Dans cet ordre, les aptitudes techniques et pratiques sont perçues comme le pendant de faibles dispositions à l'abstraction et ne deviennent dignes d'intérêt qu'à condition d'être adossées à un niveau élevé de formation générale. De ce fait, la reconnaissance par le marché de la contribution productive d'une formation est conditionnée par le niveau de diplôme associé, supposé donner la mesure des aptitudes individuelles. À cet égard, l'organisation du système éducatif relèverait d'abord d'une fonction de filtre d'aptitudes et, dans un second temps, de la nécessité de transmettre des savoirs exploitables sur le marché du travail. Cela est aussi largement redevable du mode institutionnel de participation des entreprises et des organisations patronales et syndicales à l'élaboration des diplômes en France. Ces acteurs sont le plus souvent simplement consultés en France, alors qu'ils participent activement à la négociation du contenu des formations professionnelles en Allemagne (Möbus et Verdier, 1997).

En Allemagne, pour ce qui est de la formation dispensée dans le système dual, les entreprises allemandes participent aux deux tiers à son financement. Elles sont aussi partie prenante dans l'élaboration des référentiels de formation et précisent les acquisitions professionnelles dont les jeunes doivent faire preuve lors des différents examens. Cette forte implication des entreprises tend à homogénéiser les aptitudes générales des jeunes apprentis, potentiellement variées selon la filière empruntée dans l'enseignement secondaire. Cela a pour effet que le positionnement sur le marché du travail des titulaires du brevet dépend plus de la spécialité de formation que du nombre d'années d'études suivies dans le secondaire. De même, les compétences dispensées dans ces formations (dans le système dual) sont précisément identifiées par les employeurs, ce qui assure les conditions d'une correspondance étroite avec les grilles de classification et de salaire, et une transversalité de la qualification sur



le marché du travail. Ce double effet légitime la dimension structurante de la formation professionnelle initiale dans la fixation des qualifications et des salaires. De ce fait, la hiérarchie des salaires⁵ et l'impact de l'expérience professionnelle sur la progression salariale sont plus limités qu'en France. Il suffit pour s'en convaincre de comparer la situation des titulaires d'un brevet d'apprentissage en Allemagne avec celle, en France, des titulaires d'un CAP ou d'un BEP (Brevet d'études professionnelles) d'un côté et d'un Bac technique de l'autre.

Les modalités de formation des salaires sur le marché du travail (spécifiques à chaque pays)

Cela se manifeste, entre autres, par une moindre dispersion du salaire des titulaires du Brevet dual en Allemagne, par rapport aux diplômés français de formation comparable (tableau 1). En outre, la marge de progression du salaire avec l'expérience apparaît beaucoup plus ténue en Allemagne qu'en France, ce qui atteste d'une reconnaissance immédiate dans l'emploi de leur capacité productive. Comme leur qualification est bien identifiée et leurs savoirs immédiatement opérationnels, les détenteurs du Brevet dual sont très rapidement rémunérés à hauteur de leur compétence, et de façon assez homogène. Leur progression de salaire, plus faible qu'en France, s'opère par le biais de l'accumulation ultérieure de compétences dans l'emploi et au moyen de la formation continue, qui s'élabore à partir du socle de connaissances acquises en formation initiale.

En France, l'abondance et la diversité des ressources en formation initiale que possèdent désormais les jeunes actifs réduisent considérablement la nécessité pour les entreprises de construire la qualification de leurs salariés. Cependant, dans la logique de sélection sur les aptitudes qui régit la production des diplômés, l'incertitude sur les compétences productives des sortants demeure importante. La fonction de filtre d'aptitudes du diplôme s'exprime d'ailleurs dans sa rentabilité salariale très forte, dans les premières années d'expérience, laquelle décline très rapidement par la suite. En ce sens, en fonction de la prédiction sur les capacités productives et le comportement individuel qu'il communi-

Tableau 1: Dispersion des salaires et progression de salaire en fonction de l'expérience

Pays / année 1993	France		Allemagne	
	CAP ou BEP sans BEPC	CAP ou BEP avec le BEPC	Bac technique	Brevet dual
Dispersion des salaires	0,47	0,47	0,46	0,40
Salaire selon l'expérience				
14 ans	100	100	100	100
20 ans et +	148	173	145	115

Indice de dispersion : intervalle inter-quartile (Q3 - Q1) / Q2
Population : hommes, enquêtes : voir encadré 2.

* Le BEPC est le brevet des collèges, qui couronne les quatre premières années d'études dans l'enseignement secondaire général. Les CAP et BEP, pour respectivement le certificat d'aptitudes professionnelles et le brevet d'enseignement professionnel, sont les diplômes de l'enseignement technique court dont l'acquisition ne nécessite pas obligatoirement le BEPC. Le Bac technique est le diplôme de fin d'études secondaires pour les filières comprenant en majeure partie des enseignements techniques. Au même titre que le Bac général, il ouvre l'accès à l'enseignement supérieur.

que, le diplôme aurait essentiellement un rôle allocatif, définissant la position d'entrée dans l'entreprise et balisant l'aire d'évolution professionnelle de l'individu. Par la suite, le déroulement de l'expérience prendrait le relais du diplôme dans la valorisation des cheminements professionnels au travers d'une gestion sélective et différenciée de la main-d'oeuvre. Les mesures uniformes d'avancement salarial à l'ancienneté perdent alors leur raison d'être, bien qu'elles soient inscrites dans les conventions collectives (Grandjean, 1989). Malgré une élévation de la part des salariés à forte ancienneté dans les entreprises (OFCE, 1996), on constate effectivement, pour l'ensemble des salariés, une disparition de sa contribution au salaire (Béret, 1992), ce qui n'est pas le cas en Allemagne (cf. infra).

Les conditions de recours à la FPC par les entreprises

Dans le contexte décrit, la formation continue en entreprise est à même d'occuper, en Allemagne, une place non négligeable dans l'accroissement des compétences professionnelles des salariés. D'après les enquêtes réalisées par Géhin et Méhaut (1993), la formation professionnelle en entreprise répondrait à trois caractéristiques fortes:



«(...) l'hypothèse qu'on assisterait en France, dans les années 90, à un découplage entre les conditions de promotion salariale et le passage en formation continue.»

□ une organisation de la FPC en lien étroit avec la formation professionnelle initiale, en raison des ressources mobilisées pour cette dernière et pouvant être utilisées dans le cadre de formations continues;

□ une forte décentralisation de la décision de participation à la FPC: services, ateliers...;

□ une intégration forte de la FPC à l'activité de production.

Ces formations continues sont ainsi d'autant plus susceptibles d'opérer efficacement qu'elles se juxtaposent à des stocks de compétence acquis en formation professionnelle initiale et dont la portée productive est bien identifiée. Empiriquement, il est constaté que la FPC est très rarement destinée au personnel sans qualification initiale et qu'elle s'adresse en priorité à des personnes en début de vie active, les salariés entre 25 et 35 ans étant les premiers concernés. À partir des données du Microcensus de 1991, Pfeiffer et Brade (1995) montrent par exemple que l'expérience professionnelle accroît la probabilité de participation à un stage de formation pendant les sept premières années de vie active et décroît au-delà.

Dans ce cadre, on peut faire l'hypothèse que la FPC s'inscrit encore, dans les années 90, dans une logique d'investissement dont le salarié tire la contrepartie dans une amélioration de sa rémunération.

En France, l'utilisation de la main-d'oeuvre doit composer avec l'incertitude relative sur les compétences productives individuelles. La gestion des parcours internes a pour objectif de révéler ces dernières par le biais d'affectations de poste différenciées. Dans ce registre, la formation des salariés n'interviendrait que comme finalité de second rang. L'opération de tri des qualités productives des salariés dans l'entreprise permet en l'occurrence d'ajuster au plus près la formation aux compétences et aptitudes préalables des salariés. La composante «formation» des marchés internes ne serait alors véritablement mobilisée que pour la fraction des salariés la mieux intégrée dans l'organisation, ayant fait la preuve de sa compétence et de son engagement dans le travail. Procédant ainsi, la firme peut compter sur une élévation de

l'efficacité productive attendue de la formation continue dispensée.

Deux observations plaident en faveur de ce schéma interprétatif:

□ une comparaison des conditions d'accès à la FPC en France et en Allemagne, avec un même jeu de variables explicatives, montre que l'ancienneté dans l'entreprise et le fait d'avoir bénéficié d'une mobilité interne avant la FPC ont une influence considérable en France et sont en revanche sans effet en Allemagne. C'est-à-dire que les plus anciens dans leur entreprise et ceux dont le parcours professionnel a été ponctué d'une mobilité interne connaissent la plus forte chance d'accéder à une formation continue lancée par l'entreprise, en France;

□ d'autre part, avec le ralentissement de l'activité économique au début des années 90, il est apparu que les pratiques de gestion de la main-d'oeuvre conduisent progressivement à la constitution d'un «noyau dur» de salariés, détenteurs des compétences clés de l'entreprise et sur lequel l'effort de formation continue va tendre à se concentrer (Bentabet et Marion, 1995).

L'ensemble de ces éléments nous conduit à avancer l'hypothèse qu'on assisterait en France, dans les années 90, à un découplage entre les conditions de promotion salariale et le passage en formation continue. C'est-à-dire que cette dernière, en elle-même, serait conçue comme une récompense, un élément de valorisation professionnelle pour le salarié, dont la contribution essentielle serait d'objectiver le succès relatif du bénéficiaire dans l'épreuve de sélection à laquelle renverrait en premier lieu l'organisation des parcours internes.

C'est au test de ces hypothèses, marquant une opposition dans les principes qui guident le recours des entreprises à la formation professionnelle continue, que l'on va consacrer la deuxième partie.

L'impact salarial de la formation continue en France et en Allemagne

Au total, les logiques de formation de la main d'oeuvre dans les systèmes éduca-



tifs de ces deux pays suggèrent des modes de valorisation salariale de la FPC sensiblement différents.

Une étude achevée récemment permet de commencer à apporter des éléments de réponse aux hypothèses formulées (Béret, Daune-Richard, Dupray, Verdier 1997). La définition des populations, les enquêtes et les modèles utilisés sont présentés dans l'encadré 2.

Le premier point à vérifier est celui d'un changement dans la valorisation salariale des marchés internes. Ainsi, au début des années 90, le rendement de l'ancienneté dans l'entreprise n'est plus significatif en France, alors qu'il reste substantiel en Allemagne (tableau 2, modèle 1)⁶. Ce fait est tout à fait central, puisqu'il implique qu'il n'y a plus en France accumulation de capital spécifique pour tous, et que la formation professionnelle continue peut intervenir différemment dans le processus interne de construction des compétences.

Pour évaluer cet aspect, nous disposons de trois indicateurs possibles:

- la dernière formation continue suivie selon qu'elle est récente (FPC1);
- ou ancienne (FPC2);
- et le nombre de formations suivies.

Les deux premiers indicateurs peuvent permettre d'appréhender un éventuel changement dans les formes de rémunération de la FPC. L'exploitation de ces indicateurs vise à tester que la formation continue, en Allemagne, s'inscrit dans une logique d'accumulation de compétences professionnelles, alors qu'elle se comprendrait, en France, comme une forme sélective de récompense, s'adressant aux salariés repérés comme étant les plus productifs ou possédant la plus forte capacité d'évolution professionnelle. Dans cette perspective, le nombre de formations continues reçues attesterait de l'importance des aptitudes du salarié. À cet effet, l'incorporation simultanée, dans une équation de salaire, de l'indicateur du nombre de FPC suivies et des deux variables dichotomiques datant la survenue de la dernière FPC, laisse présager que c'est le nombre de passages en formation qui fait avant tout valeur en France. Au contraire, en Allemagne, l'effet propre de la

Encadré 2 :

Définition des populations, enquêtes et modèles utilisés

- Salariés hommes et femmes occupés en 1993 dans les secteurs privé et semi-public et qui étaient actifs occupés en 1988 en France et en 1989 en Allemagne restreinte aux territoires de l'ex-RFA.
- Enquêtes FQP 1993 de l'INSEE pour la France. German Socioeconomic Panel pour l'Allemagne. Sont retenus : 5139 individus en France, 2913 en Allemagne.
- Pour la France, la FPC est la dernière formation suivie à l'initiative de l'employeur. Pour l'Allemagne, la FPC est la dernière formation suivie, mais il est difficile de désigner l'initiateur de la formation puisque la réponse relative à cette question renvoie à la formation suivie la plus importante et non la dernière. Comme il apparaît que rendement salarial et durée des formations sont assez similaires, qu'elles soient ou non, en tout ou partie, à l'initiative de l'employeur en ce qui concerne la plus importante, cette imprécision sur l'origine de la dernière formation devrait être sans conséquence pour l'analyse.
- FPC 1 : La dernière formation suivie concerne la période 1989-1992 en France et la période 1990-juin 1993 en Allemagne.
- On peut aussi distinguer les cas où cette dernière formation est intervenue 4 ans avant la précédente, période 1985 à 1988 en France, et 3,5 ans, de 1986 à 1989, en Allemagne (FPC 2).
- On dispose aussi du nombre total de formations suivies durant toute la vie active en France et durant la période d'observation de 7 années en Allemagne.
- Les modèles testés sont des fonctions de gains du type :

$$\log W_i = cte + a_1 ETU_i + a_2 ETU_i^2 + b_1 EXP_i + b_2 EXP_i^2 + c_1 ANC_i + c_2 ANC_i^2 + c_3 NBFPC + d_j FPC_{ij} + g_k SEX_{ik} + h_l DUR_{il} + U_i$$

avec :

W : salaire annuel pour la France, mensuel pour l'Allemagne;

ETU : années d'études;

EXP : expérience professionnelle «réelle», c'est-à-dire entre 1993 et le premier emploi;

ANC : ancienneté dans l'entreprise de 1993;

FPC : formation continue;

NBFPC : nombre de FPC;

SEX : sexe;

DUR : durée du travail.

dernière formation professionnelle reçue devrait prévaloir. Enfin, il est possible de prendre en compte le biais éventuel tenant à une sélection non aléatoire des formés, c'est-à-dire le fait que la formation soit attribuée aux meilleurs salariés⁷.

Une formation continue plus rentable en Allemagne

Dans le modèle le plus simple, modèle (2), on peut tout d'abord constater que le

6) Modèle de base qui inclut les années d'études, l'expérience professionnelle, l'ancienneté dans l'entreprise et le carré de ces variables. Nous renvoyons au rapport pour l'ensemble des résultats détaillés.

7) Nous présenterons les conclusions de l'application d'une méthode de correction de ces biais.



Tableau 2 :
Rendement salarial de l'ancienneté et de différentes variables de formation professionnelle continue

Variable dépendante :	Log(Salaire net annuel pour la France) Log(Salaire brut mensuel pour l'Allemagne)1992	France	Allemagne 1993
Modèle (1)	ancienneté	+ 0,28 ns	+ 1,16
Modèle (2)	FPC 1 = Dernière FPC obtenue : située au cours des 4 dernières années, y compris l'année du salaire.	+ 8,8	+14,5
Modèle (3)	FPC 1	+ 9,8	+ 18,1
	FPC 2 : obtenue au cours des 4 années précédant FPC 1	+ 12,2	+ 16,9
Modèle (4)	Nombre de FPC	+ 3,2	+ 2,3
Modèle (5)	Nombre de FPC	+ 3,1	+ 0,8
	FPC 1	ns	+ 14,7
	FPC 2	+ 9,1	+ 15,0

Coefficients x 100, tous significatifs au seuil de 1 % d'erreur. / ns : non significatif à 10 %.

tion professionnelle continue. Pour interpréter cette différence, il est nécessaire de considérer également le nombre de formations suivies par les salariés. En France, 42,9 % des individus ont bénéficié d'au moins une FPC durant leur vie active. Par rapport à l'ensemble des salariés en 1993, le nombre moyen de FPC s'élève à 1,61. En Allemagne, sur une période moyenne de 7 ans, 37,1 % des salariés sont passés en formation continue. À l'échelle de l'ensemble des salariés en 1993, le nombre moyen de formations continues par individu est de 1,51. Ces chiffres témoignent de la plus grande diffusion de la FPC dans la population active occupée en Allemagne. L'introduction de cet indicateur dans le modèle permet d'analyser le rendement salarial du nombre de FPC.

On constate que le rendement brut du nombre de FPC est très élevé (modèle 4), tout particulièrement en France (chaque formation augmente le salaire de 3,1 %), où il est supérieur à celui de l'expérience professionnelle, par exemple. Ce premier résultat est très important puisqu'il suggère que la valeur de la FPC se réalise selon une logique d'accumulation similaire à celle des années d'études ou de l'expérience professionnelle. Les modalités de valorisation de cette accumulation sont cependant sensiblement différentes dans les deux pays. C'est ce que montre la prise en compte simultanée de la dernière FPC suivie, selon sa période d'obtention, et du nombre total de FPC (modèle 5).

Transformation des conditions d'utilisation de la FPC en France

Pour la France, alors que le rendement du nombre de formations professionnelles continues demeure à un niveau très élevé, la FPC reçue dans la période la plus récente ne se traduit pas par un gain salarial, à l'inverse de la dernière formation lorsqu'elle est intervenue dans une période plus ancienne. Ce constat laisse présumer une évolution de la conception de la FPC. En effet, un calcul similaire, réalisé à partir de l'enquête FQP 1977, montre que le nombre de formations suivies est très rentable, mais également que la FPC a un rendement qui diffère peu, quelle que soit sa date de réalisation. Ainsi, dans les années 70, il semble que

rendement salarial de la dernière formation, lorsqu'elle est récente (FPC 1), est significativement moins élevé en France (les formés ont des salaires supérieurs de 8,8 % aux salaires des non participants) qu'en Allemagne⁸. Il en va de même lorsque l'on considère aussi ceux dont la dernière formation continue est intervenue dans une période antérieure (FPC 2, modèle 3). Outre que cet écart suggère que la formation continue bénéficie d'une meilleure prise en compte dans l'organisation productive en Allemagne, un autre argument est susceptible de contribuer à l'explication de son rendement salarial conséquent: l'importance de la transférabilité des qualifications professionnelles acquises en formation initiale. Compte tenu de cet élément, le rendement salarial significatif s'apprécie comme un moyen de prévenir le potentiel de mobilité inter-firme des salariés.

Par ailleurs, c'est lorsque la dernière FPC suivie est ancienne qu'elle est la plus rentable en France, à l'inverse de l'Allemagne. L'écart de rendement n'est cependant pas suffisant, en France, pour en déduire une transformation du mode d'attribution et de rémunération de la forma-

8) En France, en 4 ans, 19,6 % des salariés avaient eu une FPC à l'initiative de l'employeur (et 3 % à leur initiative, mais ils ne sont pas comptés ici); ils étaient en tout 25 % en Allemagne, sur 3,5 ans.



la FPC était avant tout conçue comme un investissement qui procurait aux salariés les compétences techniques et professionnelles nécessaires à l'activité de l'entreprise. Dans la période la plus récente, l'attribution de cette formation semble suivre une logique de sélection et de classement, avec pour conséquence l'émission d'un signal favorable et récurrent en direction des salariés dont l'entreprise anticipe la fidélité et qu'elle souhaite garder.⁹ Cette hypothèse est corroborée par le fait que le nombre moyen de FPC suivies est de 4,05 pour les tributaires de FPC1 et seulement de 2,2 pour les actifs représentés dans FPC2. Autrement dit, les bénéficiaires d'une formation professionnelle continue obtenue dans la période la plus récente, ont déjà profité à trois reprises, en moyenne, d'une autre formation continue, dont seule en définitive la succession fait valeur. De ce point de vue, une inscription fréquente en formation attesterait de la performance productive particulière de ces salariés.

Pérennité d'une conception investissement de la FPC, en Allemagne

Pour l'Allemagne, au contraire, le rendement du nombre de FPC chute très fortement lorsque l'on considère aussi la dernière formation suivie et la date à laquelle elle a été dispensée, alors même que le nombre moyen de formations suivies par ceux dont la plus récente se situe dans la période 1990-93 est de 4,7. En outre, quelle que soit la période considérée, le dernier passage en formation conserve une très forte rentabilité salariale. Ce résultat suggère que la formation professionnelle continue se valorise selon une logique d'accumulation de capital humain. Une partie de la reconnaissance salariale des formations professionnelles délivrées en formation continue, dès lors qu'elles prolongent pour beaucoup une formation professionnelle et technique reçue en formation initiale, est à rapprocher de l'opinion partagée sur l'importance des connaissances techniques et professionnelles pour la performance des entreprises. Dans ce contexte, la multiplication des formations continues conserve néanmoins une rentabilité, mais fortement amoindrie en raison de la décroissance du rendement marginal de l'investissement formation dans une optique d'accumulation de capital humain.

Chaque FPC a donc une efficacité propre, indépendamment du parcours antérieur en formation continue des bénéficiaires.

Contrairement à l'Allemagne, la sélection dans la FPC explique son rendement salarial en France

Une façon complémentaire de s'interroger sur l'apport productif intrinsèque de la FPC consiste à analyser les conditions d'attribution de cette dernière selon les caractéristiques professionnelles des salariés (diplôme, classification, âge, etc.). Il s'agit, autrement dit, d'examiner encore plus directement la possibilité que la formation soit allouée aux salariés que l'entreprise juge par ailleurs les meilleurs. En ce sens, le rendement de la FPC pourrait davantage manifester l'existence de ce biais de sélection des formés qu'un apport productif propre de la formation¹⁰. Pour avancer sur cette question, après correction des biais de sélection dans la dernière formation (FPC1), on a calculé le salaire moyen qu'auraient perçu les participants à la formation en l'absence de formation¹¹.

À l'issue de ces estimations, il est apparu que l'effet de sélection à l'entrée dans la FPC était très fort en France, mais faible et non significatif en Allemagne. De surcroît, pour les salariés français, le passage en formation n'ajoute rien au salaire, lequel dépend pour l'essentiel des caractéristiques antérieures des actifs participants à la formation continue. De là, il ressort que la FPC en elle-même ne procure pas de bénéfice salarial réel aux participants en France, à l'inverse de l'Allemagne, où la FPC a un rendement salarial positif au-delà des effets de sélection. Ces résultats confortent les précédents, et confirment l'existence d'une logique d'investissement en Allemagne, et d'évolution vers une logique de sélection en France, où le passage en formation ne ferait qu'actualiser des potentiels de compétences et légitimer a posteriori la situation salariale privilégiée des salariés retenus pour suivre un stage de FPC.

Conclusion

Plusieurs enseignements se dégagent de ce travail pour les deux pays:

«De là, il ressort que la FPC en elle-même ne procure pas de bénéfice salarial réel aux participants en France, à l'inverse de l'Allemagne, où la FPC a un rendement salarial positif au-delà des effets de sélection.»

9) Des modèles logit, destinés à apprécier les conditions d'une mobilité externe, montrent que la FPC a une influence négative sur le changement d'entreprise; voir aussi Goux, Maurin (1997).

10) On peut analyser cet éventuel biais de sélection par une estimation en deux étapes qui s'inspire de la méthode d'Heckman 1979.

11) Techniquement, cela revient à estimer le salaire des individus formés, c'est-à-dire, tout en conservant leurs caractéristiques, à leur appliquer les coefficients relatifs à ces caractéristiques obtenus dans l'équation de salaire redressée du biais de sélection pour les non formés. On compare ensuite ce résultat avec le salaire déclaré des participants.



La France se caractérise par la disparition du rendement salarial des marchés internes d'entreprise entendu au sens de la progression à l'ancienneté. Dans ces derniers s'opère néanmoins un processus de sélection des salariés jugés les plus talentueux ou les plus efficaces, et à qui est consentie une ou plusieurs formations continues. Le rendement substantiel apparent de cette dernière masque le fait que ces salariés perçoivent déjà les salaires les plus hauts, la formation en elle-même n'amenant aucun avantage financier. Toutefois, la rationalité de cette formation est ailleurs, les salariés formés quittant plus rarement leur employeur que les autres, sans que l'on sache, il est vrai, si cela tient davantage à leur niveau de rémunération antérieur ou à la formation. D'autre part, étant les mieux à même d'exploiter de manière adéquate les savoirs inculqués en formation, ils peuvent faire l'objet de mobilités internes, qui augmentent l'efficacité productive de l'organisation (Dupray, 1995). On peut supposer que la FPC joue également un rôle de légitimation interne sur un double registre: d'une part celui d'une justification a posteriori d'un salaire plus élevé des bénéficiaires vis-à-vis des salariés évincés de l'accès à la formation; d'autre part vis-à-vis des salariés «les meilleurs», à qui la firme peut alors d'autant moins refuser une FPC que des sommes financières sont obligatoirement consacrées à cette fin.

En Allemagne, au contraire, les marchés internes d'entreprise continuent d'avoir un rendement propre, indépendamment de l'accès à une formation professionnelle continue, fondé sur une accumulation de compétences qui prolongent celles acquises par le biais de la formation professionnelle initiale. Cette accumulation passe aussi par la FPC, attribuée à un plus grand nombre de salariés et répondant à la nécessité d'ajuster leur qualification à l'évolution des emplois. Cette politique est considérablement facilitée par la diffusion de compétences professionnelles et techniques au cours des études initiales, lesquelles constituent un socle de connaissances homogènes sur lequel viennent aisément se greffer les savoirs pratiques et techniques dispensés à l'occasion des formations continues. Parallèlement, l'élargissement des compétences fait appel à d'autres canaux que les stages de FPC, et en particulier aux formations en situation de travail bien plus répandues en Allemagne qu'en France (Aventur, Möbus, 1996¹²). Finalement, le fonctionnement des marchés internes en Allemagne, par rapport à la France, mobilise une plus grande diversité de prestations et de mesures de progression professionnelle, et même si l'on ne peut exclure des phénomènes de sélection, ces derniers sont d'une autre ampleur, puisqu'ils dessinent des disparités de carrière salariale qui restent sans commune mesure avec celles constatées en France.

Bibliographie

Adler, T., Dybowski G., Schmidt, H., «Allemagne: la formation professionnelle en question», *BREF*, n° 88, CEREQ, juin 1993.

Aventur, F., Möbus, M., «La formation continue dans les entreprises: la place de la France en Europe», *BREF*, n° 116, CEREQ, 1996.

Bentabet, E. et Marion, J.-L., (1995) «Effets de la crise: réduction des budgets des entreprises pour la formation continue», *BREF*, n° 105, CEREQ, janvier 1995.

Béret, P., Daune-Richard, A. M., Dupray, A., Verdier, E., «Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand: distinction entre valeur productive et valeur de signalement», *Rapport pour le Commissariat général du Plan*, 1997, 161 p.

Béret, P., «Salaires et marchés internes: quelques évolutions récentes en France», *Économie appliquée*, vol. XLV, n° 2, 1992, p. 5-22.

Blossfeld, H. P., Mayer, K. U., «Labor market segmentation in the federal Republic of Germany: An empirical study of segmentation theories from a life course perspective», *European Sociological Review*, vol. 4, n° 2, 1988, p. 123-140.

Delame, E., Kramarz, F., «Entreprises et formation continue», *Économie et Prévision*, n° 127, 1997, p. 63-82.

Depardieu, D., Payen, J.-F., «Disparités de salaire dans l'industrie en France et en Allemagne: des ressemblances frappantes», *Économie et Statistique*, n° 188, 1986, p. 23-34.

12) Ainsi, en 1993, les stages concernent 46 % des entreprises en France, la formation en situation de travail 39 %, la FPC au sens large (stage, situation de travail, conférences, etc.) 47 %. Autrement dit, toutes les entreprises qui font de la FPC font des stages. En Allemagne, les chiffres sont respectivement de 59 %, 56 %, et 85 %. Au total, la démarche de formation continue, sous une forme ou une autre, est une pratique beaucoup plus répandue au sein des entreprises allemandes que françaises.



- Drexel, I.**, «Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en RFA», *Formation Emploi*, n° 44, 1993, p. 3-23.
- Dupray, A.**, *Tenure, mobility and career: an appraisal of human capital hypothesis*, contribution à la 7^{ème} conférence de l'EALE, Lyon, du 7 au 10 septembre, 1995.
- Géhin, J.-P., Méhaut, P.**, *Apprentissage ou formation continue ? - Stratégies éducatives des entreprises en France et en Allemagne*, L'Harmattan, 1993, 223 p.
- Goux, D., Leclercq, J. Y., Minni, C.**, *Formation, emploi, salaire*, note ronéo, DEP-INSEE, ministère des Finances, 1996.
- Goux, D., Maurin, E.**, «Les entreprises, les salariés et la formation continue», *Économie et Statistique*, n° 6, 1997, p. 41-55.
- Grandjean, C.**, «Modalités nouvelles de la rémunération à l'ancienneté», *Travail et emploi*, n° 41, 1989, p. 7-18.
- Heckman, J. J.** «Sample specification bias as a specification error», *Econometrica*, vol. 47, n° 1, 1979, p. 153-161.
- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J.**, «La production de la hiérarchie dans l'entreprise: recherche d'un effet sociétal», *Revue française de sociologie*, vol. XX, n° 2, 1979.
- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J.**, *Politique d'éducation et organisations industrielles en France et en Allemagne*, PUF, coll. Sociologies, 1982.
- Maurice, M., Sorge, A., Warner, M.**, «Societal differences in organizing manufacturing units: a comparison of France, West-Germany and Great Britain», *Organisational Studies*, I, (1), 1980, p. 59-86.
- Möbus, M.**, *La place de la formation professionnelle continue dans le système allemand de formation professionnelle*, Document de travail, CEREQ, 1996.
- Möbus, M., Sevestre, P.**, «Formation professionnelle et emploi: un lien plus marqué en Allemagne», *Économie et Statistique*, n° 246-247, 1991.
- Möbus, M., Verdier, E.**, *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France: conceptions et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, 1997.
- OCDE**, *L'étude de l'OCDE sur l'emploi, Partie II: possibilités d'adaptation des marchés du travail*, 1995.
- OFCE**, «Chronique des tendances de la société française», *Revue de l'OFCE*, n° 56, janvier 1996, p. 134-140.
- Pfeiffer, B.**, «Das Ausbildungsangebot der westdeutschen Betriebe 1995», *BWP*, 26/1997/2, 1997.
- Pfeiffer, F., Brade, J.**, «Weiterbildung, Arbeitszeit und Lohneinkommen» in Steiner V. et Bellmann L. (dir.), *Mikroökonomik des Arbeitsmarktes*, Nuremberg, 1995, p. 289-326.
- Schober, K., Tessaring, M.**, «Die unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher», *MatAB 3*, IAB, Nuremberg, 1993.
- Verdier, E.**, «Politique de formation des jeunes et marché du travail: la France des années 80», *Formation Emploi*, n° 50, avril-juin 1995.



Ulf Johanson

Professeur associé,
Ph. d. school of
Business, Université
de Stockholm, Suède



Écoute la réponse dans le vent.

Les investissements en formation dans la perspective de la comptabilité des ressources humaines.

Une vue d'ensemble de la comptabilité des ressources humaines et les recherches sur l'influence qu'elle exerce sur la prise de décisions parviennent à la conclusion que malgré plus de 30 années d'expérience, on sait encore trop peu de choses tout d'abord sur la façon dont les entreprises repèrent, mesurent, comptabilisent et inscrivent la formation et d'autres facteurs immatériels dans le processus de gestion, et ensuite sur le type d'informations dont les acteurs intervenant sur le marché des capitaux ont véritablement besoin pour prendre leurs décisions. Des lignes d'orientation normalisées régissant la présentation des informations sur la formation et sur d'autres facteurs immatériels sont sans doute nécessaires, mais il ne servira à rien d'agir tant que nous n'en saurons pas davantage sur le contrôle de gestion et le rôle et les besoins des marchés des capitaux.

La notion de comptabilité des ressources humaines

Pour promouvoir la formation et l'éducation dans les États membres, la Commission européenne a publié en 1995 un Livre blanc «Enseigner et apprendre - vers la société cognitive», dont le cinquième objectif général stipule l'impératif de «traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation». La Commission a par ailleurs préconisé l'adoption de dispositions permettant aux entreprises d'inscrire à leur bilan certains des investissements consentis dans la formation.

L'OCDE a examiné l'importance des investissements en biens immatériels (y compris les investissements en formation) depuis le début des années 90 (par exemple Miller, 1996). L'initiative de l'OCDE est basée sur la notion selon laquelle les facteurs immatériels revêtent une importance croissante en tant qu'éléments déterminants de la croissance de l'entreprise, des gains de productivité, de la rentabilité et de la création de richesse. Cependant, l'importance des facteurs immatériels est supérieure à l'aptitude actuelle à les repérer et à les mesurer. Cette lacune est également manifeste au niveau des inscriptions externes, ce qui peut aboutir à une mauvaise allocation sur les marchés des capitaux. Un indice de cette lacune est la différence croissante entre valeur de marché et valeur comptable des entreprises (Lev, 1997; Eliasson, 1990). On a constaté que cette différence est plus grande dans les entreprises qui sont tributaires des ressources humaines que dans les autres (Johanson, 1996).

De nombreuses écoles comptables aspirent aujourd'hui à contribuer à une réduction des carences d'information. L'une de ces écoles est le concept, stratégiquement orienté, de BSC («Balanced Score Card»), introduit par Kaplan & Norton (1992) et qui vise à associer à la perspective financière traditionnelle trois éléments non financiers, à savoir les clients, les processus internes et l'innovation/amélioration.

Un concept bien plus ancien est celui de la comptabilité des ressources humaines (CRH), à l'ordre du jour de la recherche depuis une trentaine d'années. Le terme de «comptabilité des ressources humaines» a été utilisé pour la première fois en 1968 par Brummet, Flamholtz & Pyle. L'objectif fondamental de la CRH est d'améliorer la gestion des ressources humaines dans une perspective organisationnelle en augmentant la transparence des coûts, des investissements et des produits des ressources humaines dans des aspects rituels de la gestion comptable, tels que les comptes de résultat, les bilans et les calculs d'investissements.

Le présent article fournit une brève vue d'ensemble de la CRH en présentant:

- trois composants de la CRH,
- la proposition du Comité international des normes comptables (IASC) sur les facteurs immatériels, et
- les recherches sur les facteurs influant sur les processus de prise de décisions et d'apprentissage.



L'article énoncera en conclusion certaines recommandations pour l'avenir. Pour des raisons d'accès aux informations, les exemples d'applications pratiques de la CRH proviennent essentiellement de Suède.

Trois composants de la CRH

Description des coûts des ressources humaines

A partir de l'exemple d'une usine de construction d'automobiles de Volvo, Gröjer & Johanson (1996) indiquent que l'on pourrait mieux mettre en lumière les coûts des ressources humaines dans le compte de résultat (cf. tableau 1), qui montre qu'environ 30 % de l'ensemble des frais de personnel étaient imputables à des taux élevés de rotation du personnel et de congé de maladie.

Cet exemple a suscité en Suède un très grand intérêt pour les comptes de résultat en matière de ressources humaines (RH). En 1991, le gouvernement suédois a proposé que les organisations employant plus de 100 personnes soient tenues par la loi d'établir un compte des frais de personnel (par exemple, rotation du personnel, congé de maladie, formation, environnement de travail) dans leur rapport de gestion. Si cette proposition a été retirée pour un certain nombre de raisons, la plupart des instances qui avaient étudié la proposition de loi ont émis un avis positif sur l'idée d'améliorer les informations sur les coûts de personnel.

L'une des nombreuses organisations à établir des comptes de résultat en matière de RH sur une base annuelle est le Service public de soins dentaires du Conseil régional de Stockholm. Ces comptes sont plus détaillés dans la spécification des coûts (grâce, notamment, à l'existence d'un système efficace de saisie des temps). À partir du compte de résultat, les coûts des différentes activités du personnel sont calculés en pourcentage des coûts totaux de personnel (cf. tableau 2). Ce calcul est effectué pour différents services et à des fins de contrôle de gestion. Il a montré une augmentation significative de l'efficacité (de 69,8 % à 77,4 %). La question

Tableau 1:
Coûts des ressources humaines dans le compte de résultat (millions de couronnes suédoises)

	millions de SKR	millions de SKR
BENEFICE		504
- Coûts fournisseurs <i>valeur ajoutée brute</i>	- 96	408
- Amortissements <i>valeur ajoutée nette</i>		- 110
	298	
Coûts salariaux directs	- 198	
Coûts de rotation du personnel	- 47	
Coûts d'absence	- 47	
Coûts sociaux/de personnel	- 17	
Coûts de perfectionnement	- 7	
- Total des coûts de personnel		- 316
Profit		- 18

de savoir si le niveau d'efficacité est bon ou non d'un point de vue stratégique est un aspect totalement différent: par exemple, les dépenses de formation sont-elles suffisantes?

Cette démarche orientée sur les coûts procure sans doute des informations utiles, mais elle a fait l'objet de critiques parce qu'elle omet de reconnaître la formation comme un investissement et ne se concentre pas sur la véritable préoccupation concernant la CRH, à savoir, les résultats et les valeurs.

Estimation des produits financiers des investissements dans les ressources humaines

Une idée générale de base de la CRH est d'évaluer le résultat financier des investissements dans les ressources humaines. De nombreux auteurs ont désigné ces efforts du terme «analyse de l'utilité» (par exemple, Cronbach & Glaser, 1965; Naylor & Shine, 1965; Hunter & Schmidt, 1982; Boudreau, 1983; Cascio, 1991). Ce dernier concept est appliqué essentiellement aux aspects de sélection du personnel et plus récemment aux réductions de personnel (Mabon, 1996; Mabon & Westling, 1996). Même dans le secteur de la prévention sanitaire, un intérêt croissant est porté à la question des résultats financiers, bien que le nombre d'études (par exemple, Johanson, 1997) publiées jusqu'à présent soit restreint (Pelletier, 1993).



Tableau 2:
Service public de soins dentaires du Conseil régional de Stockholm: Coûts des activités du personnel en pourcentage des coûts totaux de personnel

	1990	1992	1994	1996
Remplacement de travailleurs	3,0	4,2	3,0	2,3
Travailleurs en surnombre		0,4	1,0	3,3
Formation	7,5	7,0	6,0	4,5
Absence	1,0	2,6	2,0	1,1
Réhabilitation		0,1		0,1
Environnement physique de travail	1,0			
Affaires syndicales	1,0	1,1	1,0	0,6
Compléments de salaire			1,0	1,0
Congés annuels	8,2	8,7	9,0	8,5
Divers	1,8	3,6	2,0	1,2
Salaires de production	69,8	71,9	75,0	77,4

«La plupart des investigations publiées sur les produits financiers des investissements dans les ressources humaines visent à évaluer les coûts et les bénéfices d'activités spécifiques des ressources humaines par opposition à l'impact de la performance globale de l'entreprise.»

Dans le domaine de la formation, il est généralement admis que ces investissements peuvent être très rentables par l'accroissement de la productivité, la réduction des coûts de capital et de matériel et le renforcement de la qualité (pour un aperçu de la littérature sur cet aspect, cf. Commission européenne, 1996). Certaines études ont été entreprises sur les effets de la formation au niveau de l'entreprise, mais c'est un travail plus important qui a été mené pour établir une corrélation entre les niveaux de compétence et la productivité (par exemple, CEREQ, 1990; Coopers & Lybrand, 1994; Sevestre, 1990). Les effets positifs de la formation peuvent être extrêmement forts dans le contexte du changement (Lindley & Hogarth, 1993). Dans une récente étude américaine portant sur 542 entreprises, Bassi et al. (1997) indiquent que les changements des dépenses de formation, de même que le pourcentage de travailleurs recevant une formation, accusent une corrélation positive avec l'amélioration constatée des performances de l'entreprise entre 1995 et 1996.

Un problème majeur en ce qui concerne la mesure de la formation est sa définition. Eliasson (1998) et Bassi & Cheney (1996) font état, selon ce que l'on trouve dans les comptes de charges des entreprises, de chiffres d'environ 2 ou 3 % des coûts internes du travail affectés à la formation. Il s'agit cependant là d'une grave sous-estimation, et les entreprises sem-

blent n'avoir toujours pas conscience de l'ampleur des investissements dans la formation, du fait des problèmes de définition et de mesure des activités de formation. À partir d'autres résultats empiriques, Eliasson (ibid.) avance qu'environ 60 % ou plus des coûts du travail sont consacrés à la coordination, au filtrage, à la création et à la diffusion de connaissances.

La plupart des investigations publiées sur les produits financiers des investissements dans les ressources humaines visent à évaluer les coûts et les bénéfices d'activités spécifiques des ressources humaines, par opposition à l'impact de la performance globale de l'entreprise. D'importantes exceptions sont les études menées par Eliasson & Braunerhjelm (1998), qui ont trouvé une corrélation significative entre une augmentation du stock des compétences existant dans l'entreprise et la valeur ajoutée dans 137 entreprises suédoises d'ingénierie en 1990, et par Ulrich (1997), qui a relevé des relations entre les pratiques progressistes en matière de RH et les mesures financières.

Dans cette dernière étude américaine, les avis portés par des professionnels des RH sur la qualité des pratiques en matière de RH ont fait l'objet de mesures et donné lieu à une comparaison avec les résultats commerciaux. Un indice global de qualité des RH a été mis au point et comparé, notamment, avec les ventes, la valeur de marché et la valeur de marché/comptable (cf. tableau 3).

Selon Boudreau & Ramstad (1997), on a montré chez Sears, aux États-Unis, comment le développement de la position de pointe a mené à une amélioration des attitudes des travailleurs. Ces attitudes ont influencé les relations avec la clientèle d'une façon qui a pu être documentée au moyen de données concrètes. Boudreau & Ramstad concluent, à l'adresse des dirigeants, que le fait que les programmes de RH exercent une influence sur les résultats de l'entreprise ne relève pas du domaine de la spéculation.

Estimation des valeurs des ressources humaines

Dès les années 70, l'impression erronée que le seul souci de la CRH était de trai-



ter les individus comme des objets financiers était très répandue:

«Alors que l'élaboration d'états financiers incluant les ressources humaines constituait sans aucun doute un élément de la CRH, elle était loin d'en représenter l'élément majeur. Or, précisément parce qu'il s'agissait d'une formule frappante et novatrice, l'inscription au bilan des individus' est devenue pour bon nombre de gens l'image dominante de la CRH (Flamholtz, 1985, p. 2-3).»

De nombreux modèles ont été mis au point, surtout dans les années 60 et 70, pour tenter de répondre à une question classique de la théorie économique et comptable: «quelle est la valeur du capital?», en l'occurrence du capital en ressources humaines (par exemple, Hermansson, 1964; Hekimian & Jones, 1967; Lev & Schwartz, 1971; Flamholtz, 1985; Gröjer, 1993; Morrow, 1996). Diverses propositions ont été formulées, par exemple des modèles basés sur les coûts rétrospectifs, les coûts de remplacement, la valeur nette actuelle des salaires anticipés, la valeur nette actuelle des revenus anticipés, des estimations subjectives de la valeur de marché, de même que la demande de travail correspondant à une obligation salariale.

L'entreprise suédoise de télécommunications Telia a publié il y a quelques années, à titre de supplément à son rapport de gestion, un bilan des RH recourant aux coûts rétrospectifs en tant que modèle d'évaluation (cf. tableau 4). Dans le compte de résultat, le capital de recrutement et de formation fait l'objet d'un amortissement.

La démarche du bilan a suscité d'après critiques. Les partisans d'une évaluation au bilan considèrent que l'inclusion des investissements en ressources humaines assure une évaluation plus correcte des investissements de l'entreprise. Les adversaires avancent, quant à eux, que le bilan constitue déjà un instrument insuffisant pour présenter la valeur réelle d'une entreprise, et qu'il est inutile de le compliquer en y incluant les ressources humaines. Un autre argument est qu'une évaluation basée sur les coûts rétrospectifs ne constitue pas une mesure pertinente de la valeur, tandis qu'une démarche dif-

Tableau 3:

Comparaison de la qualité des pratiques en matière de ressources humaines et des résultats commerciaux

Indice de performance	Quartiles de l'indice des RH			
	quartile inférieur	2e quartile	3e quartile	quartile supérieur
Ventes	1017	1598	2090	4420
Valeur de marché	878	1250	2031	3667
Valeur de marché/comptable	0,15	0,23	0,24	0,40

férente recourant à une évaluation basée sur les gains futurs est conforme aux conventions comptables actuelles. Un argument de taille est qu'en dépit de près de 30 années de discussions sur cette question, l'évaluation au bilan n'est guère pratiquée aujourd'hui, sauf pour les clubs de football (Morrow, 1996, 1997).

Une idée qui a été proposée est de présenter (à l'instar de Telia) des bilans «doubles», dont les deux versions incluent et excluent respectivement la formation et d'autres facteurs immatériels.

La proposition du Comité international des normes comptables sur les facteurs immatériels

Turner (1996) indique que depuis que la prise en compte comptable des ressources humaines d'une entreprise a commencé à être discutée il y a plus de trente ans, elle s'est heurtée à deux grands obstacles à son intégration dans la comptabilité traditionnelle:

- le fait que les travailleurs n'ont pas qualité d'éléments d'actif et
- l'incapacité à établir un système pertinent de mesure.

En 1997, le Comité international des normes comptables a présenté une deuxième proposition (IASB, 1997) concernant le traitement comptable, la mesure et la présentation des actifs immatériels. Il préconise de donner aux actifs immatériels la définition suivante:

«La démarche du bilan a suscité d'après critiques. Les partisans d'une évaluation au bilan considèrent que l'inclusion des investissements en ressources humaines assure une évaluation plus correcte des investissements de l'entreprise. Les adversaires avancent quant à eux que le bilan constitue déjà un instrument insuffisant pour présenter la valeur réelle d'une entreprise, et qu'il est inutile de le compliquer en y incluant les ressources humaines.»

«(...) la prise en compte des ressources humaines d'une entreprise (...) s'est heurtée à deux grands obstacles à son intégration dans la comptabilité traditionnelle: – le fait que les travailleurs n'ont pas qualité d'éléments d'actif et – l'incapacité à établir un système pertinent de mesure.»



Tableau 4:
Bilan des ressources humaines: Telia Communications, Suède (millions de couronnes suédoises)

Actifs	1995 millions de SKR
Valeurs réalisables ou disponibles	13 164
Capital recrutement	666
Capital formation	653
Immobilisations	44 210
Total des actifs	58 693
Passif et fonds propres	
Dettes à court terme	16 079
Dettes à long terme	20 113
Réserves exonérées d'impôt	13
Fonds bloqués	17 403
Capital recrutement	666
Capital formation	653
Réserves disponibles et bénéfices non distribués	3 766
Total passif et fonds propres	58 693

«... actifs non monétaires sans substance physique détenus pour utilisation dans la production ou la fourniture de biens ou de services, pour location à autrui ou à des fins administratives; qui sont identifiables; qui sont contrôlés par une entreprise en tant que résultat d'événements passés; et dont on escompte qu'il en découlera des bénéfices futurs pour l'entreprise.» (ibid., p. 17).

Le critère du contrôle exclut certaines formes de connaissances individuelles. L'IASC (ibid., p. 20-21) stipule:

«Alors que le marché et les connaissances techniques peuvent donner naissance à des bénéfices économiques futurs, une entreprise ne contrôle ces bénéfices que si les connaissances sont protégées par un droit juridique tel que des droits d'auteur, une restriction d'accord de commerce (lorsqu'elle est autorisée) ou une obligation légale pour les travailleurs de respecter le caractère confidentiel.»

Il énonce encore:

«Une entreprise peut être en mesure d'identifier un surcroît de compétence du personnel menant à des bénéfices futurs résultant des coûts de formation, mais en

général l'entreprise ne contrôle pas le personnel. De ce fait, il est très improbable que des coûts de formation aboutissent à la création d'un actif immatériel.»

De même, la part de marché, la fidélité de la clientèle et le talent spécifique des dirigeants, par exemple, ne sont guère susceptibles de satisfaire aux critères de définition des actifs immatériels.

L'IASC poursuit en indiquant que les actifs immatériels devraient être initialement mesurés au prix coûtant. Cette mesure devrait être fiable et distincte d'autres coûts:

«Par exemple, une entreprise ne peut déterminer avec une fiabilité suffisante quelle part des coûts d'une campagne publicitaire visait à créer ou à consolider une marque donnée... Dès lors, la difficulté de mesurer de manière fiable le coût du développement d'une marque et d'identifier les ressources contrôlables résultant des dépenses consacrées aux marques a pour conséquence que les marques créées au niveau interne ne peuvent être reconnues en tant qu'actif immatériel.» (ibid., p. 29).

Ni cette proposition ni les conventions comptables actuelles ne mettent en avant la question de l'évaluation de la formation et d'autres facteurs immatériels dans le bilan, bien que l'on puisse se demander si les facteurs immatériels et matériels devraient être traités différemment. Lev (1997) soutient qu'il n'y a souvent pas de différence de nature entre facteurs immatériels et matériels en ce qui concerne la possibilité d'anticiper des revenus futurs (que l'on compare l'immobilier et les logiciels!); mais rattacher des revenus futurs à un investissement spécifique en ressources humaines est bien plus problématique, et les investissements en ressources humaines ne devraient donc pas être traités comme des actifs. Cependant, même ce dernier argument n'est pas toujours valable: c'est ainsi, par exemple, qu'un investissement spécifique dans la formation de consultants devrait sans doute satisfaire dans certains cas aux critères requis. Le problème du rattachement d'un revenu futur à un investissement spécifique est lié davantage au développement d'un produit spécifique qu'à une ressource spécifique (si l'on intègre dans



la discussion la notion de goodwill, elle se complique encore. Le goodwill acquis est reconnu comme un actif malgré la difficulté d'anticiper et de rattacher les revenus futurs).

Les deux obstacles évoqués par Turner semblent fondés. Le second, celui de l'élaboration d'un système pertinent de mesure, soulève des questions encore plus générales et complexes, par exemple quoi mesurer, pour qui et pourquoi. Pour illustrer ces questions, nous examinerons certaines des études empiriques sur l'utilité de la CRH.

Impact sur les processus de prise de décisions et d'apprentissage

Bien des efforts ont été déployés pour élaborer des modèles de CRH, mais la principale raison de le faire est que la prise de décisions devrait en être facilitée. En d'autres termes, la CRH est-elle utile? Les études consacrées à cette question peuvent être classées en deux catégories: celles qui portent sur les processus décisionnels et celles (plus récentes) qui portent sur l'apprentissage.

Impact sur les processus de prise de décisions

La littérature scientifique des années 70 et 80 contient plusieurs comptes rendus d'études consacrées à l'impact de la CRH sur la prise de décisions (par exemple, Schwan, 1976; Tomassini, 1977; Oliver & Flamholtz, 1978; Harrel & Klick, 1980; Johanson & Nilson, 1996a). Dans toutes ces études, des décisions ont été modifiées sur la base d'informations de la CRH; c'est ainsi que dans une étude menée par Hendricks (1976), des investissements en actions ont été influencés par un bilan des ressources humaines, tandis que la qualité des décisions sur des licenciements temporaires s'avérait, dans une étude réalisée par Ogan (1988), être affectée par la visualisation des coûts occultes.

Dans un article formulant des critiques sur des expériences de prise de décisions, Snowball (1979) souligne qu'il n'y a rien de vraiment bizarre à modifier une décision lorsque de nouvelles informations

deviennent disponibles. Ce qui est plus important, c'est que la recherche n'a pas examiné si les décisions sont modifiées parce que la CRH est considérée comme pertinente. La CRH peut être nouvelle et mériter l'attention, mais en dernière analyse, c'est la pertinence qui constitue l'aspect décisif. À partir de là, Gul (1984) concrétise la notion d'«utilité» en termes de pertinence, de suffisance et de réduction des incertitudes. Même dans son étude, des décisions ont été modifiées. Certains des répondants indiquaient que les informations de la CRH étaient utiles pour le processus de prise de décisions parce qu'elles étaient pertinentes, amélioreraient la qualité des informations globalement disponibles et réduisaient les incertitudes. Johanson & Nilson (1996a) ont renouvelé l'étude de Gul. Ils n'ont pu confirmer que les répondants trouvaient les informations de la CRH utiles de la manière définie par Gul, même si des décisions avaient été modifiées.

Impact exercé sur l'apprentissage des individus et des organisations par la mise en œuvre de la comptabilité analytique des ressources humaines (CARH)

Johanson et Nilson (1996a) soutiennent que lorsqu'on examine l'utilité de la CRH, une démarche plus fructueuse consiste à étudier les processus d'apprentissage. Dès lors, ils ont examiné les effets de la mise en œuvre de la CARH (qui regroupe la CRH et l'analyse de l'utilité) sur des situations de travail quotidiennes. Il s'agissait d'intégrer la CARH dans le processus de contrôle de gestion d'un hôpital. Des cadres moyens ont été formés à la CARH et ont été invités à produire un état de CRH (comprenant un compte de résultat de RH, mais pas de bilan de RH) en tant qu'élément du rapport de gestion de la clinique. En résumé, l'effet est que le contact avec la CARH a abouti à une prise de conscience. Les modes de pensée étaient affectés, du fait que la relation entre les ressources humaines et les résultats financiers devenait manifeste. La plupart des répondants ne voyaient pas auparavant les choses de cette façon. Des mesures ont été prises de trois manières différentes. Tout d'abord, les personnes faisaient leurs propres calculs de coûts; en second lieu, certains des calculs de coûts étaient utilisés pour persuader les autres et en-

«(...) la recherche n'a pas examiné si les décisions sont modifiées parce que la CRH est considérée comme pertinente. La CRH peut être nouvelle et mériter l'attention, mais en analyse finale, c'est la pertinence qui constitue l'aspect décisif.»



«Les résultats indiquent que la CARH peut être considérée comme un instrument utile aux mains des cadres. En raison de la mise en œuvre de la CARH, des changements qui n'auraient sans doute pas eu lieu sans cela sont intervenus.»

fin, des modifications étaient parfois effectuées suite aux calculs de coûts ou des actions de persuasion.

Si les individus apprennent, il n'en va pas forcément de même des organisations. De ce fait, Johanson & Nilson (1996b) se sont concentrés sur l'apprentissage par l'entreprise. La mise en œuvre de la CARH a fait l'objet d'un suivi sur 18 mois dans trois cas différents. L'objectif explicite était d'intégrer la CARH dans le processus de contrôle de gestion et des programmes très vastes ont été menés. Ces programmes englobaient une formation de la majorité des cadres, des changements apportés aux systèmes d'information et l'impératif pour l'encadrement supérieur de présenter des états de CRH (comprenant un compte de résultat de RH, mais pas de bilan de RH) à titre de complément des rapports de gestion.

Les résultats indiquent que la CARH peut être considérée comme un instrument utile aux mains des cadres. En raison de la mise en œuvre de la CARH, des changements qui n'auraient sans doute pas eu lieu sans cela sont intervenus. Dans deux de ces cas, on a constaté qu'il existait la volonté d'agir, la conscience d'utiliser la CARH comme un outil et la connaissance de la façon d'utiliser cet outil. Des processus d'apprentissage organisationnel étaient lancés, mais ils ont été sérieusement entravés par l'ambivalence du soutien apporté à la CRH par l'encadrement.

Observations finales sur les études de l'utilité de la CRH

Lorsqu'on procède à une analyse de l'utilité de la CRH, il importe de tenir compte d'un certain nombre de caractéristiques. En premier lieu, il existe une différence entre les informations produites par l'application de la CRH (apprentissage à boucle unique, Argyris & Schön, 1978) et la réalisation du concept de CRH (apprentissage à boucle double). Les études existantes consacrées à la prise de décisions semblent se concentrer sur la formule à boucle unique, tandis que les études sur l'apprentissage se consacrent à la boucle double. Deuxièmement, les intéressés ont des besoins différents au niveau tant du concept que des informations produites. Enfin, il est nécessaire de définir le terme d'utilité. Quant la CRH

est-elle utile? Est-ce lorsque les décisions sont modifiées? Lorsque les processus d'apprentissage débutent? Lorsque des actions sont engagées ou lorsque les habitudes changent?

Dans la plupart des études sur les prises de décisions, des décisions sont modifiées. Toutefois, il est difficile de recourir à ces études comme à un pronostic sur l'utilité de la CARH dans la vie quotidienne d'une entreprise. C'est ce que mettent en évidence les études sur l'apprentissage. Les études sur l'apprentissage tant des individus que des organisations montrent que l'application de la CARH exerce une influence notable, mais ne fournit aucune information quant à la durée à long terme de son utilisation.

Dans une étude comparative de sept études de cas, Johanson (1998) conclut que la plupart des dirigeants figurant dans la plupart des études ont une attitude très positive vis-à-vis de la CARH. Mais l'intégration de la CARH dans le processus de contrôle de gestion semble marquer le pas. Pour surmonter les facteurs qui entravent les efforts de mise en œuvre de la CARH, il conviendrait de se concentrer sur:

- la connaissance des coûts, des valeurs et des produits des ressources humaines, de même que de la façon de les calculer;
 - la demande de cadres supérieurs, de même que d'autres éléments du système de rémunération, et
 - la fixation des objectifs de la CARH.
- Ces deux derniers facteurs soulignent la nécessité de développer et de mettre en œuvre la CARH dans une perspective de gestion stratégique.

Conclusions et recommandations pour l'avenir

La CRH fait l'objet de critiques depuis plusieurs années. Selon Scarpello & Theeke (1989), la CRH est intéressante, mais il n'y a pas eu d'effort sérieux pour mettre au point des modes de mesure valides et fiables. Roslender & Dyson (1992) considèrent que la CRH a largement échoué à donner naissance à des applications pratiques, alors que Turner (1996) soutient



que compte tenu des avis généralement positifs, la CRH

«a progressé au cours des deux dernières décennies à une allure un peu moindre que celle de l'escargot.»

Enfin, Maher (1996) a constaté que les dirigeants de l'industrie hôtelière britannique procèdent à l'analyse des investissements en ressources humaines uniquement sur la base du cas par cas, alors qu'ils ont conscience de la nécessité d'adopter une démarche plus professionnelle.

Gröjer & Johanson (1998) soutiennent que la Suède semble constituer une exception, dans la mesure où les applications de la CRH y sont assez courantes. La demande de meilleures informations sur les ressources humaines était claire pendant les années 90. Cet intérêt était manifesté par de nombreuses parties concernées, par exemple, les services des ressources humaines, les services financiers, les médecins d'entreprises, les syndicats et, plus récemment, les dirigeants, les investisseurs et les hommes politiques.

Schuller (1997) indique que la notion de capital humain est une notion analytique d'une énorme puissance; il note, cependant, qu'il est temps de se demander si elle ne serait pas parvenue, tout au moins de façon implicite, à une domination qui sape partiellement son utilité actuelle». En outre, il soutient que plus le langage du capital humain sera accepté, plus il sera difficile de justifier des activités d'apprentissage qui ne se traduisent pas par un bénéfice visible.

Dans un article dont le titre peut être rendu par «Des pièges sur la voie de la mesure: la liaison dangereuse des ressources humaines avec les idées de comptabilité et de finance», Pfeffer (1997) soutient que c'est le faible statut des ressources humaines qui rend si pressant l'impératif de la mesure, soulignant qu'un indicateur «de la puissance d'une fonction est la mesure dans laquelle son rôle est considéré comme allant de soi et n'est pas évalué à l'aide d'une multitude de micro-mesures». La priorité du court terme dans la plupart des rapports de gestion contredit la façon dont les coûts sont mis en lumière, alors que les résultats seront réalisés à un moment futur. Cet argument à l'encontre de la CRH

est intéressant, parce que c'est le même que celui utilisé par Likert en faveur de la CRH dans les années 60 (Likert, 1967). Il existe également le risque, selon Pfeffer, que les systèmes de mesure des ressources humaines puissent aboutir à ce que les arbres cachent la forêt, dès lors que les dirigeants doivent être aux prises avec trop de mesures.

Malgré toutes ces mises en garde et bien que les avis divergent fortement quant à savoir si l'application de la CRH a fait des progrès notables, de nombreux protagonistes sont unanimes à considérer qu'il est impératif de parvenir à une plus grande transparence des investissements en ressources humaines grâce à des indicateurs financiers ou non financiers.

Une idée fondamentale du concept BSC («Balanced Score Card») est d'éviter les mesures financières (sauf pour la perspective financière). Sveiby (1997), qui représente un courant analogue, s'exprime dans les termes suivants:

«Il est tentant d'essayer de concevoir un système de mesure équivalant à la comptabilité en partie double utilisant l'argent comme dénominateur commun. C'est un cadre commun qui possède ses définitions et ses normes et qui est donc 'raisonnable'. Telle est précisément la raison pour laquelle nous devrions rompre avec lui. Je pense que la combinaison d'une perspective de production et d'une optique financière empêche les dirigeants de voir le monde nouveau et largement immatériel qui est en train d'émerger. Si on mesure le neuf avec les instruments de l'ancien, on ne verra pas le neuf.»

La CRH est basée sur le postulat implicite que les procédures traditionnelles de comptabilité et de détermination des coûts exercent une influence significative sur les habitudes des organisations. À cet égard, les rituels comptables sont des instruments puissants et largement utilisés. Le fait que les chiffres comptables sont normalement le premier point à l'ordre du jour de toute réunion de cadres fournit une très bonne occasion d'influer sur les sujets de discussion de l'organisation. Cela ne revient pas à dire que le contenu de l'aspect des ressources humaines est suffisant. Au contraire, ce contenu doit être amélioré. À l'opposé du BSC, le re-

«(...) bien que les avis divergent fortement quant à savoir si l'application de la CRH a fait des progrès notables, de nombreux protagonistes sont unanimes à considérer qu'il est impératif de parvenir à une plus grande transparence des investissements en ressources humaines grâce à des indicateurs financiers ou non financiers.»

«La CRH est basée sur le postulat implicite que les procédures traditionnelles de comptabilité et de détermination des coûts exercent une influence significative sur les habitudes des organisations.»



«En ce qui concerne la question controversée du bilan, (...), inclure dans les rapports financiers des informations sur les investissements en ressources humaines reviendrait à se doter d'un outil très puissant.»

cours aux anciens instruments pour montrer le neuf est un outil puissant pour changer les habitudes.

En ce qui concerne la question controversée du bilan, qui ne constitue qu'une dimension de la CRH, il existe des avantages et des inconvénients parallèlement aux considérations théoriques relatives aux critères de reconnaissance des actifs, telles qu'elles ont été évoquées plus haut. Le fait d'inclure dans les rapports financiers des informations sur les investissements en ressources humaines reviendrait à se doter d'un outil très puissant. Si elles sont incluses dans les rapports financiers, elles seront également présentées dans un format normalisé, mais, si elles en sont exclues, alors il n'existera aucune procédure pour parvenir à une telle normalisation. On risque que les informations présentées hors des rapports financiers soient trop simplifiées et qu'elles soient dépourvues de toutes définitions et mesures harmonisées qui en faciliteraient l'utilisation.

Dans le Livre blanc «Enseigner et apprendre» (Commission européenne, 1995), tout comme dans la brochure de l'OCDE (1996), il semble que position soit prise en faveur d'une évaluation de la formation au bilan. Cependant, aucune de ces organisations ne paraît avoir engagé d'autres initiatives dans ce sens. L'OCDE prévoit de formuler en 1999 un projet de lignes d'orientation sur la présentation des indicateurs des investissements et de la gestion des entreprises en matière de ressources humaines et d'autres facteurs immatériels.

Au cours de la dernière décennie, j'ai été en contact avec bon nombre de personnes qui espéraient qu'une évaluation au bilan finirait par résoudre le problème de l'absence de reconnaissance des dépenses de formation en tant qu'investissement. Pour exprimer un point de vue sérieux sur cette question, je suis d'avis qu'il faut améliorer les connaissances de base, quels que soient les différents courants qui aspirent à résoudre le problème (par exemple, CRH et BSC). Il importe d'en savoir plus sur les points suivants:

□ quels facteurs et processus immatériels sont des moteurs importants de la valeur au niveau de l'entreprise? Comment le contrôle de la gestion des facteurs immatériels est-il effectué réellement? Les facteurs immatériels sont-ils repérés, mesurés, comptabilisés et inscrits dans ce processus, et si oui, de quelle manière? Est-il possible d'élaborer des indicateurs, financiers ou non financiers, qui soient considérés comme valides et fiables?

□ de quel type d'informations les acteurs intervenant sur le marché des capitaux ont-ils besoin pour réorienter leur action? Ces informations pourraient-elles être fournies, voire vérifiées, de manière fiable?

Tant que l'on ne disposera pas dans ces domaines de meilleures connaissances, la question restera en suspens et l'on ne pourra se prononcer sur la faisabilité d'un traitement matériel des facteurs immatériels tels que la formation. *Écoute la réponse dans le vent...*

Bibliographie

Argyris, C., Schön, D. *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective.* Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978.

Bassi, L. & Cheney, S. *Results from the 1996 Benchmarking Forum.* American Society for Training and Development, 1996.

Bassi, L., Benson, G., van Buren, M. & Bugarin, R. *Human Performance Practises Report.* American Society for Training and Development, 1997.

Boudreau, J.W. Effects of employee flows on utility analysis of human resource productivity improvement programmes. *Journal of Applied Psychology*, 68, 1983, p. 396-406.

Boudreau & Ramstad Measuring intellectual capital: learning from financial history. *Human Resource Management*. vol. 36, n° 3, 1997, p. 343-356.

Brummet, R.L., Flamholtz, E.G. & Pyle, W.C. *Human Resource Measurement: a challenge for*



accountants. *The Accounting Review*, 43, 1968, p. 217-224.

Cascio, W.F. *Costing Human Resources: The financial impact of behaviour in organisations*, 3e éd. PWS-Kent, Boston, 1991.

CEREQ *Formation continue et compétitivité économique: rapport de mission au Secrétaire d'État à la formation professionnelle*, Collection des études n° 51, Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, Marseille, 1990.

Commission européenne *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*. Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995.

Commission européenne *The economic dimension of education and training in the Member States of the European Union*. Étude menée pour la Commission européenne, 1996.

Coopers & Lybrand *Made in the UK: The Middle Market Survey*, Londres, 1994.

Cronbach, L.J. & Glaser, G.C. *Psychological tests and personnel decisions*, 2e éd. University of Illinois Press, Urbana, IL, 1965.

Eliasson, G. The firm as a competent team. *Journal of Economic Behaviour and Organisation*, n° 13, 1990, p. 275-298.

Eliasson, G. & Braunerhjelm, P. Intangible, Human-Embodied capital and firm Performance, in *The microfoundations of Economic Growth*, édité par Eliasson & Green. University of Michigan Press, 1998.

Flamholtz, E. *Human Resource Accounting*. Jossey-Bass Publishers, Los Angeles, 1985.

Gröjer, J.E. *Redovisa anställda på balansräkningen! (Inscrire les personnes au bilan!)* Labora Press, Stockholm, 1993.

Gröjer, J.E. & Johanson, U. *Human Resource Costing and Accounting*. Joint Industrial Council, Stockholm, 1996.

Gröjer, J.E. & Johanson, U. Current development in Human Resource Accounting: Reality present - researchers absent? *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 1998.

Gul, A. An empirical study of the usefulness of human resources turnover costs in Australian accounting firms. *Accounting, Organizations and Society*, vol. 9, n° 3/4, 1984, p. 233-239.

Harrel, A.M. & Klick, H.D. Comparing the impact of monetary and non-monetary human asset measures on executive decision making. *Accounting, Organizations and Society*, vol. 5, n° 4, 1980, p. 393-400.

Hekimian, J., & Jones, C. People on your balance sheet, *Harvard Business review*. janvier-février 1967, p. 108.

Hendricks, J. The impact of human accounting information on stock investment decisions: An empirical study. *Accounting Review*, 1976, p. 292-305.

Hermansson, R. *Accounting for Human Assets*, Occasional paper n° 14, Michigan State University, 1964.

Hunter, J.E. and Schmidt, F.L. Fitting people to jobs: The impact of personnel selection on national productivity. In M.D. Dunnette & E.A. Fleischman (éd.), *Human capability assessment*. (223-272), Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1982.

IASC Proposed international accounting standard on intangible assets. Exposure draft E 60. Comité international des normes comptables, Londres, 1997.

Johanson, U. The profitability of investment in work life oriented rehabilitation: A measurement of perceptions. *Personnel Review*, vol. 26, n° 5, octobre 1997.

Johanson, U. Why the concept of human resource costing and accounting does not work: A lesson from seven Swedish cases. *Personnel Review*, prévu pour vol. 27, n° 6, 1998.

Johanson, U. & Nilson, M. (1996a) The usefulness of Human Resource Costing and Accounting. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 1, n° 1, 1996a, p. 17-138.

Johanson, U. & Nilson, M. *Personalekonomi och organisatoriskt lärande. (Coût et comptabilité des ressources humaines et apprentissage organisationnel)* Rapport n° 1995:1, Personnel Economics Institute, School of Business, Université de Stockholm, 1996b.

Kaplan, R. & Norton, D. *The Balanced Scorecard - Measures that drive performance*. Harvard Business Review, janvier/février 1992.

Likert, R. *The human organisation: Its management and value*, New York, 1997.

Lev, B. *The Boundaries of Financial Reporting and How to Extend Them*. Document présenté à la conférence de l'OCDE sur «La compétitivité industrielle dans l'économie cognitive», à Stockholm, 1997.

Lev, B. & Schwartz, A. On the use of the economic concept of human capital in financial statements, *The Accounting Review*, vol. 46, n° 1, 1971, p. 103-112.

Lindley, R. & Hogarth, T. *Feasibility Study on the Costs of Not Training*. Institute for Employment Research, University of Warwick, RU, 1993.

Mabon, H. The cost of downsizing in an enterprise with job security. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 1, n° 1, 1996, p. 35-62.

Mabon, H. & Westling, G. Using utility analysis downsizing decisions. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 1, n° 2, 1996, p. 35-62.

Maher, A. Measuring human resource value: An analysis based on the hotel industry. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 1, n° 1, 1996, p. 15-33.

Miller, R. *Measuring what people know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. Publications de l'OCDE, Paris, 1996.

Morrow, S. Football players as assets. Measurement as the critical factor in asset recognition: A case study investigation. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 1, n° 1, 1996, p. 75-97.

Morrow, S. Accounting for football players. Financial and accounting implications of «Royal Club Liégeois and others v/ Bosman» for football in the United Kingdom. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 2, n° 1, 1997, p. 55-71.

Naylor, J. C. & Shine, L.C. A table for determining the increase in mean criterion score obtained by using a selection device. *Journal of Industrial Psychology*, 3, 1965, p. 33-42.

Oliver, J. & Flamholtz, E. Human Resource Replacement Cost Numbers. Cognitive Information Processing and Personnel Decisions. A Laboratory Experiment. *Journal of Business Finance and Accounting*, vol. 5, n° 2, 1978, p. 137-157.

Ogan, P. Assessing the impact of human resource accounting information on managerial decisions: a field experiment. *Personnel Review*, vol. 17, n° 3, 1988, p. 29-35.

Pelletier, K. A Review and Analysis of the Health and Cost-Effective Outcome Studies of Comprehensive Health Promotion and Disease Prevention Programmes at the Worksite. *American Journal of Health Promotion*, vol. 8, n° 1, 1993.

Pfeffer, J. Pitfalls on the road to measurement: The dangerous liaison of human resources with the ideas of accounting and finance. *Human Resource Management*, vol. 36, n° 3, 1997, p. 357-365.

Roslender, R. & Dyson, J.R. Accounting for the worth of employees: A new look at an old problem. *British Accounting Review*, 24, 1992, p. 311-329.

Scarpello, V. & Theeke, H. *Human Resource Accounting: A Measured Critique*, 1989.

Schuller, T. *Social Capital: A necessary, environment for Human Capital*. Document présenté au séminaire de l'OCDE sur «Le rôle des indicateurs comparatifs internationaux sur les investissements en capital humain dans la politique publique», 1997.

Schwan, E.S. The Effects of Human Resource Accounting Data on Financial Decisions: An Empirical Test. *Accounting, Organizations and Society*, 1976, p. 219-237.

Sevestre, P. Qualification de la main-d'œuvre et productivité du travail. *Économique et Statistique*, n° 237-8, 1990.

Snowball, D. Human Resource Accounting Information: A comment concerning Demand Characteristics. *The Accounting Review*, vol. LIV, n° 1, 1979, p. 199-204.

Sveiby, K.E. The intangible assets monitor. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 2, n° 1, 1997, p. 73-97.

Tomassini, L. Assessing the impact of human resource accounting: An experimental study of managerial decision preferences. *The Accounting Review*, octobre, vol. 11, n° 4, 1977.

Turner, G. Human Resource Accounting - Whim or wisdom? *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, vol. 1, n° 1, 1996, p. 63-73.

Ulrich, D. Measuring human resources: an overview of practice and a prescription for results. *Human Resource Management*, vol. 36, n° 3, 1997, p. 303-320.



**Isabelle
Guerrero**

*Maître de Conférences,
Faculté des Sciences Économiques,
Université de la Méditerranée*



Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation

Le problème essentiel consiste à réorganiser la frontière entre le facteur travail et le facteur capital dans les états financiers des entreprises, afin de reconnaître le rôle croissant des qualifications et des compétences dans le processus de production, ce qui rend compte de l'essor du développement des immobilisations et des biens immatériels dans les pays développés. Il existe des bénéfices pouvant dériver du traitement de la formation en tant qu'investissement. Par ailleurs, les principes comptables à appliquer à travers l'UE permettent l'inclusion au bilan des dépenses y afférentes.

Introduction

Le présent article examine les questions et les problèmes soulevés par le cinquième objectif du Livre blanc de la Commission européenne «Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive», qui fait actuellement l'objet de discussions au sein de la DG XXII de la Commission européenne.

Les «Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne» de la Commission européenne indiquent une évolution stupéfiante en matière de technologies (dans dix ans, 80 % des technologies utilisées aujourd'hui seront dépassées et remplacées par d'autres plus récentes) ainsi qu'en matière de formation et d'enseignement (au même moment, 80 % de la population active aura terminé sa formation plus de 10 ans auparavant). Ces deux tendances antagonistes illustrent la nécessité d'adapter les politiques d'investissement aux besoins d'une société basée sur la connaissance et de stimuler plus spécialement les investissements en ressources humaines.

Le problème essentiel consiste à réorganiser la frontière entre le facteur travail et le facteur capital dans les états financiers des entreprises, afin de reconnaître le rôle croissant des qualifications et des compétences dans le processus de production, ce qui rend compte de l'essor du développement des immobilisations et des biens immatériels dans les pays développés.

L'article étudie la possibilité d'inscrire les dépenses de formation au bilan afin de les considérer comme des actifs de l'entreprise. Plus spécifiquement, deux directions principales sont étudiées:

- les implications comptables: la valeur des entreprises, le processus de décision lié aux investissements, le régime fiscal;
- les implications financières: le renforcement du rôle des employés en tant qu'investisseurs dans leur propre formation et la création d'actifs financiers spécifiques permettant de favoriser les investissements en formation professionnelle.

Le Livre blanc de la Commission «Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive» énumère cinq principaux objectifs généraux à atteindre en vue d'avancer vers une société cognitive. Le cinquième de ces objectifs concerne le traitement sur un plan égal de l'investissement en capital humain, ou en formation, et de l'investissement physique. D'un point de vue comptable et fiscal, le travail n'est pas considéré comme un actif. Il s'agit d'un coût d'exploitation qui est inclus en tant que tel dans les états financiers de l'entreprise (dans le bilan ou dans le compte de résultat) sous forme de taxes ou de salaires. L'approche étudiée dans le cinquième objectif consiste à se demander de quelle manière les compétences et les savoir-faire acquis par les salariés peuvent être considérés comme une valeur ajoutée pour l'entreprise, de façon à ce qu'une partie des dépenses de formation et des salaires pendant la période de formation puisse être traitée comme des actifs amortissables et reportée en conséquence au compte de bilan. Considérer la formation comme un actif permettrait également de s'intéresser aux moyens de la financer par la biais des marchés financiers, à l'image du marché obligataire municipal aux États-Unis, qui permet l'émission d'obligations exonérées d'impôt en vue de financer certains types d'investissement.



La transformation des économies européennes industrielles en économies basées sur les services, ainsi que les progrès technologiques rapides ont souligné l'importance de la contribution de l'homme à la réussite d'une organisation. Dans une économie basée sur le savoir, le capital humain (le savoir, les compétences et l'expérience des employés) semble être le facteur-clé de la position concurrentielle des entreprises. Ce problème a été étudié par diverses disciplines depuis les années '60 et '70, notamment par la Comptabilité des Ressources Humaines (CRH) (Flamholtz, 1972; Likert, 1967...), qui ont étudié les moyens permettant aux chefs d'entreprises d'améliorer leur utilisation des ressources humaines, grâce à des modèles conçus en vue d'évaluer leur contribution économique à l'organisation. La recherche de méthodes pertinentes permettant de rendre compte de la valeur des ressources humaines a trouvé un nouveau souffle dans les années '90.

La CRH a été mise en question à plusieurs titres, notamment en raison des difficultés à «considérer les personnes comme des actifs, de l'existence d'une formation spécifique comme une condition nécessaire mais pas suffisante, de l'incertitude des mesures liées aux ressources humaines, de la possibilité de manipulation et de la difficulté d'effectuer une évaluation» (Sackman, Flamholtz et Bullen, 1989).

Toutefois, le but du cinquième objectif n'est pas de considérer la valeur de la ressource humaine dans son ensemble, mais bien les services qu'elle peut rendre à l'entreprise comme un résultat de la formation et, partant, de trouver des moyens pratiques et acceptables de promouvoir la formation professionnelle réalisée par les entreprises.

La première partie de cet article tracera un aperçu des principaux bénéfices que l'on espère tirer du traitement de la formation en tant qu'investissement. La deuxième partie montrera que des principes comptables reconnus généralement permettent d'inscrire certaines dépenses liées à la formation au bilan, non seulement à l'actif, mais également au passif. L'article étudiera les normes comptables internationales (IAS) pertinentes, telles que définies par le Comité des normes

comptables internationales. De nombreuses entreprises européennes utilisent actuellement ces normes qui, à partir de l'an 2000, devront servir de références sur toutes les places boursières. Par conséquent, ces problèmes concernent l'ensemble de l'UE. Les modèles qui peuvent potentiellement être utilisés en vue d'aborder le problème et leurs conséquences sur l'évaluation de la performance seront exposés dans la dernière partie.

Les bénéfices tirés du traitement de la formation comme un investissement

Améliorer l'information financière des entreprises

Les analystes financiers ont constaté¹ (New York Times, juillet 1996) un écart croissant entre les valeurs comptables des entreprises et leurs valeurs marchandes, mesurée au moyen du ratio valeur de marché/valeur comptable des actions ou du ratio «q» de Tobin (valeur de marché des actifs/coût de remplacement estimé des actifs). Si les systèmes comptables offraient une image juste des réalités économiques, ces ratio seraient égaux à 1. Le «q» de Tobin est plus large que le ratio valeur de marché/valeur comptable, puisqu'il comprend tous les actifs et pas uniquement l'actif net de l'entreprise. En outre, ces actifs ne sont pas comptabilisés au coût d'origine, comme le montrent les livres de comptes, mais bien à leur coût de remplacement éventuel, inflation comprise. Lorsque le «q» est supérieur à 1, cela incite les entreprises à investir (Lindenberg et Ross, 1981), car une valeur de marché élevée témoigne généralement de la confiance des investisseurs dans les possibilités qu'offre l'entreprise. En général, le «q» est plus élevé lorsque les entreprises ont un avantage compétitif important qui n'est pas pris en compte par le système comptable.

La valeur de marché comprend la valeur des actifs incorporels générés par la formation du personnel, la recherche et le développement, la publicité, etc. Ces actifs ne sont pas vendables et leur valeur peut disparaître avec l'entreprise, c'est la raison pour laquelle les comptables ne tiennent généralement pas compte de ces

«Les analystes financiers ont constaté (...) un écart croissant entre les valeurs comptables des entreprises et leurs valeurs marchandes, (...)»

«La valeur de marché comprend la valeur des actifs incorporels générés par la formation du personnel, la recherche et le développement, la publicité, etc. (...) dans certains cas, des immobilisations incorporelles peuvent être inscrites au bilan, notamment lorsqu'une entreprise en acquiert une autre.»

¹ Voir, par exemple, le New York Times du 2 juillet 1996



«Reconnaître les dépenses de formation comme un investissement dans les états financiers de l'entreprise favoriserait l'inclusion de programmes de formation dans les processus de décision relatifs à l'allocation des budgets et mettrait cet aspect à «l'ordre du jour politique» des décideurs au sein de l'entreprise (...).»

actifs incorporels. Néanmoins, dans certains cas, des immobilisations incorporelles peuvent être inscrites au bilan, notamment lorsqu'une entreprise en acquiert une autre. Dans ce cas, l'écart d'acquisition, c'est-à-dire la différence entre le prix payé pour l'acquisition d'une entreprise et la valeur de marché de ses actifs, peut être inscrit dans les livres de comptes, c'est ce qui correspond au goodwill. La question de savoir si le goodwill constitue un actif réel peut se discuter, mais dans ce cas-là, le risque existe de comparer les ratios d'entreprises dont les bilans comprennent un élément de goodwill important avec ceux d'entreprises où cela n'est pas le cas.

À l'heure où l'ère industrielle cède le pas à l'ère de l'information, les entreprises peuvent se créer et disparaître sur la base d'éléments incorporels qui n'apparaissent jamais au bilan. D'après le raisonnement de la comptabilité des ressources humaines, les entreprises ont tellement évolué que le système de comptabilité actuel ne reflète plus leur valeur exacte. Si les dépenses de formation représentent un investissement susceptible de générer des revenus futurs, leur déduction directe en tant que charges dans le compte réduit l'importance du résultat net réel. Par conséquent, les actions d'une entreprise se vendront à un prix élevé par rapport aux bénéfices affichés si les investisseurs savent que certaines de ces dépenses constituent réellement un investissement pour le futur. En définitive, si les investisseurs souhaitent utiliser les bénéfices d'une entreprise comme un indicateur de sa valeur, ils doivent «régulariser» ces bénéfices en fonction des distorsions temporaires qui découlent des techniques comptables. Black² soutient que les règles comptables ont pour objet de produire un chiffre des bénéfices qui soit le plus conforme possible à la valeur de l'entreprise.

Créer des incitations visant à accroître l'investissement en formation et enseignement professionnels

Reconnaître les dépenses de formation comme un investissement dans les états financiers de l'entreprise favoriserait l'inclusion de programmes de formation dans les processus de décision relatifs à l'allocation des budgets et mettrait cet as-

pect à «l'ordre du jour politique» des décideurs au sein de l'entreprise (Guerrero-Barnay, 1996). Il apparaît que de nombreuses entreprises ne planifient pas leur politique de formation de manière stratégique, ou ne l'utilisent pas comme un outil stratégique faisant partie de la stratégie de développement de l'entreprise (Brandsma, Kessler et Münch, 1995), en raison notamment du manque de clarté et de l'incertitude concernant la rentabilité mesurée des investissements en formation.

Si l'on souhaite atteindre certains objectifs, il convient d'introduire des innovations dans le système comptable, principalement «au nom de leur potentiel présumé, plutôt que de leur possibilité pratique ou de leurs conséquences réelles» (Hopwood, 1984). Les décisions en matière de gestion sont susceptibles d'être guidées par leur impact sur les résultats financiers mesurés, car «on mesure ce qu'on a» (Kaplan et Norton, 1992), or ce qui est inscrit au bilan est tangible, et, dès lors, la direction réagira et devra réagir à cet aspect.

Outre son impact sur le comportement, la capitalisation des dépenses de formation sur un certain nombre d'années peut fournir un argument puissant au directeur de formation qui propose un cours très cher et de grande qualité. Traiter ces dépenses comme des actifs permet de les étaler grâce aux règles d'amortissement. Comme l'a dit un ancien comptable et consultant indépendant en gestion³, «personne ne construirait des bâtiments s'il devait en assumer le coût sur un an».

Faisabilité comptable de l'inscription des dépenses de formation au bilan

Traiter les dépenses de formation comme un investissement suppose qu'elles soient comptabilisées au bilan, non seulement au titre des actifs mais également au titre des passifs. Les Principes comptables généralement reconnus (PCGR) ne permettent pas la reconnaissance d'un actif générant des rentrées de liquidités sans identifier en même temps la ressource financière, c'est-à-dire le passif, qui créera des sorties de liquidités (Norme IAS17).

2) F. Black «The Magic in Earnings: Economic Earnings versus Accounting Earnings», *Financial Analysts Journal*, 36: 3-8 (nov.-déc. 1980)

3) Jack Bowsher in «A capital Idea», Beverly Geber, *Training*, January 1992: 31-34



Les dépenses de formation à l'actif: la justification comptable

Lors du débat initial sur la CRH, certains auteurs (Jauch et Skigen, 1974) rejetaient le paradigme consistant à comptabiliser les ressources humaines dans le bilan, car les humains ne sont pas la propriété de l'entreprise et ne peuvent donc pas être considérés comme des actifs. Sur des bases morales, cette position se défend. Cependant, le fait est que leurs capacités intellectuelles et manuelles constituent effectivement une ressource disponible et appréciable, qui générera des profits économiques futurs pour l'entreprise. L'inclusion de ces capacités au titre des actifs n'est pas sans précédent dans la littérature comptable moderne. La norme IAS17 - comptabilité des baux - exige que les actifs physiques attirant tous les avantages et les risques liés à la propriété, mais qui ne sont pas détenus légalement par une entreprise, soient inscrits dans leurs états financiers. L'argument avancé est que, dans le cas contraire, l'état financier ne refléterait pas réellement l'ensemble des droits dont dispose une entreprise, pas plus que l'ensemble de ses obligations. L'exclusion de l'actif et du passif provoquerait une distorsion de sa performance financière et une information erronée sur sa valeur.

Le «Cadre de préparation et de présentation des états financiers», publié par l'IASC, suggère que tant que les ressources humaines sont susceptibles de générer des bénéfices futurs au profit d'une entreprise, elles remplissent les conditions pour être traitées comme des actifs. L'article 49 stipule que la ressource doit être contrôlée par l'entreprise. Or, comme indiqué plus haut, nous ne nous préoccupons pas des personnes, mais bien de leurs capacités intellectuelles et manuelles, qui appartiennent à l'entreprise lorsque les employés sont au travail. Pierrat et Martory (1996) constatent que le problème clé du traitement des actifs incorporels est qu'ils supposent une autre manière de définir le pouvoir, qui ne dépend plus de la propriété, mais de la capacité à diriger des équipes et à contrôler le savoir et les savoir-faire. L'article 26 (Pertinence) et l'article 83 (Reconnaissance) du Cadre de l'IASC doivent également être examinés. La pertinence suppose que la comptabilisation d'un actif doit influencer les

décisions économiques des utilisateurs ou, au minimum, inciter ces derniers à réévaluer une décision antérieure. La reconnaissance suppose que la valeur de l'actif soit établie de manière fiable avant de pouvoir l'inclure dans les états financiers.

La reconnaissance d'une obligation associée à l'actif: définition d'un passif

La norme IAS17, qui a déjà été mentionnée pour l'inclusion d'un actif dans le bilan, doit maintenant être examinée afin de comprendre la position de l'IASC quant à la reconnaissance de tout élément du passif. L'article 6 stipule explicitement la reconnaissance d'une obligation (ou élément de passif) lorsque des bénéfices économiques sont obtenus grâce à un élément de l'actif. L'article 49 du Cadre permet de clarifier les choses, car il définit un passif comme

«une obligation actuelle de l'entreprise découlant d'événements passés, dont le règlement aura probablement pour résultat un flux de sortie de l'entreprise correspondant à des bénéfices économiques.»

L'article 91 du Cadre spécifie la façon de le reconnaître dans le relevé de situation financière;

«lorsque la somme permettant le règlement peut être mesurée de manière fiable».

Les principes de la CRH, fondés sur ces recommandations, définissent les passifs associés à la comptabilité des actifs humains en termes de salaires des employés et de bénéfices (Turner, 1996).

En ce qui concerne la formation, si l'actif est évalué sur la base des dépenses réelles, le passif devrait correspondre à une obligation réelle émise par l'entreprise en vue de financer ses dépenses de formation. L'on pourrait avoir recours à des dispositifs fiscaux qui encourageraient les entreprises à mener des programmes de formation et aideraient les employés à jouer un rôle d'investisseurs dans leur propre formation. Cette procédure pourrait s'inspirer du marché obligataire municipal des États-Unis qui autorise l'émission d'obligations exonérées d'impôts, pour autant que l'émetteur ait l'intention d'investir dans des projets directement liés

«En ce qui concerne la formation, si l'actif est évalué sur la base des dépenses réelles, le passif devrait correspondre à une obligation réelle émise par l'entreprise en vue de financer ses dépenses de formation.»



Tableau 1:
modifications comptables de l'inscription des dépenses de formation au bilan (période 0)

Indicateurs comptables	Avant l'inscription au bilan	Après l'inscription au bilan	
		Coût historique	Valeur actuelle
Dépenses en formation	TE	TE	$\sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t}$
Bénéfices avant imposition	P	P+TE	P+TE
Impôt sur le revenu	t.P	t(P+TE)	t(P+TE)
Valeur comptable de actifs	A	A+TE	$A + \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t}$

Le coût historique: un modèle objectif

L'utilisation du coût historique semble généralement constituer la plus appropriée des quatre méthodes. Elle est objective, directement comparable avec le traitement comptable de la plupart des autres actifs et rend compte de la juste affectation de frais engagés durant la vie de l'actif. L'objectivité de la méthode réside dans le fait qu'elle ne mesure pas la valeur de la ressource humaine pour l'entreprise, elle ne fait que mesurer les coûts historiques engagés. En pratique, le coût de formation serait amorti sur la période de validité escomptée des connaissances acquises durant le cours de formation. L'échéance des obligations pourrait être définie sur la même période de temps.

Les autres méthodes d'évaluation potentielles: des modèles subjectifs

Chacune des trois autres méthodes potentielles suppose un degré de subjectivité qui continuera à limiter l'opportunité d'incorporer des actifs humains dans les états financiers. Le modèle du coût actualisé ajuste le coût historique à son équivalent actuel et, par conséquent, omet également de reconnaître la valeur économique de la ressource humaine. Au Royaume-Uni, les clubs de football multiplient le salaire brut du joueur par un coefficient qui varie en fonction de l'âge de celui-ci (UEFA, 1992). La faiblesse du modèle salarial en question est qu'il néglige l'influence du temps sur la valeur monétaire. Aux Pays-Bas, le montant potentiel du transfert, c'est-à-dire le salaire brut multiplié par le coefficient, qui dépend de l'âge et du salaire, est multiplié par un facteur de prudence égal à 0,25 (Brummans et Langendijk, 1995), ce qui constitue une tentative de satisfaire à l'exigence d'escompte des gains futurs.

Les deux méthodes restantes sont des évaluations basées sur le marché. Lorsqu'elles sont utilisées par les clubs sportifs, l'on suppose que les sommes importantes dépensées par les clubs en frais de transfert représentent une activité commerciale qui pourrait servir de base pour un système permettant de comptabiliser les joueurs au titre des actifs comptables.

La valeur marchande suppose que la formation constitue un actif pouvant être

à une activité non lucrative. Cette condition légale préalable, limitée au marché obligataire municipal, est connue sous le nom de «règle de financement de projets». Elle contraint l'organisation à entreprendre une série de projets d'investissement approuvés, dont la valeur en dollars soit égale ou supérieure au flux de financement exonéré d'impôts. Si les émissions obligataires permettent aux entreprises imposables de bénéficier d'une exonération d'impôts au niveau de l'entreprise, dans le cas du marché obligataire municipal, ce sont les personnes qui bénéficient de cette exonération. Cela pourrait s'avérer d'un grand intérêt si ces obligations pouvaient être cédées de préférence aux bénéficiaires du programme de formation à financer.

Modèles d'évaluation

L'article 100 du Cadre permet de mesurer les actifs au moyen de l'un des quatre modèles possibles: le coût historique, le coût actualisé, la valeur marchande et la valeur actuelle. En fait, ces modèles sont utilisés par des organisations sportives au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, afin d'évaluer la ressource humaine des services des joueurs de football (Morrow, 1996). En quoi ces modèles sont-ils pertinents pour les dépenses de formation ?



négocié comme une denrée commercialisable sur un marché où se détermine son prix, ce que permettrait un marché obligataire adéquat, comme indiqué plus haut.

La valeur actuelle est fondée sur la règle du bénéfice net actualisé, selon laquelle les flux de trésorerie correspondent aux gains que l'on peut espérer percevoir de la formation des employées. Dans ce cas, le problème consiste à déterminer ces gains, étant donné que la plupart des investissements en ressources humaines tendent à être rentables à long terme plutôt qu'à court terme, en particulier en ce qui concerne l'évaluation monétaire. Le taux d'actualisation utilisé pourrait être, soit le coût du financement de l'entreprise, s'il n'existe pas de ressource financière spéciale telle que des obligations spécifiques, soit le coût de la dette exprimé par la prime à payer aux obligataires au cas où un marché est organisé. En réalité, la différence entre les dépenses de formation et les flux monétaires actualisés qui découlent du programme de formation représenterait la valeur ajoutée à l'entreprise par la formation.

Évaluation comparative des modèles permettant l'inscription des dépenses de formation au bilan

Les tableaux présentés comparent les modifications comptables des modèles avec leurs effets sur les bénéfices, sur la valeur comptable et sur l'impôt sur le revenu de l'entreprise. Le tableau 1 correspond à la période 0, lorsque les dépenses de formation sont inscrites au bilan plutôt qu'au compte de résultat; le tableau 2 indique les modifications comptables survenues au cours des périodes d'amortissement, c'est-à-dire de 1 à 5, en supposant que les dépenses de formation seront amorties sur 5 périodes. Les modèles relatifs au coût actualisé et à la valeur marchande ne sont pas repris, car ils impliquent une évaluation du marché que l'on peut supposer équivalente aux coûts historiques dans le cas précis de la formation.

La principale conséquence du report des dépenses de formation au bilan est d'accroître les bénéfices et, partant, les impôts sur le revenu au cours de la première année, et de réduire ces mêmes

Tableau 2:
modifications comptables de l'inscription des dépenses de formation au bilan (périodes 1 à 5)

Indicateurs comptables	Coût historique	Valeur actuelle
Amortissement des dépenses en formation	TE/5	$\sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$
Bénéfices	P-TE/5	$P \cdot \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$
Impôt sur les bénéfices	t(P-TE/5)	$t(P \cdot \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5)$
Valeur comptable des actifs	A+TE	$A + \sum_{t=1}^5 \frac{CF_t}{(1+DR)^t} /5$

impôts au cours des années suivantes. Il convient de faire remarquer que l'émission d'obligations en vue de financer la formation fournira des avantages fiscaux générés par les frais financiers versés aux détenteurs d'obligations.

Conclusion

Nous pouvons conclure que, d'un point de vue comptable, il n'existe aucun obstacle technique à la reconnaissance des dépenses de formation à l'actif et au passif du bilan. Désormais, des recommandations appropriées pourraient être formulées à l'intention des États membres en ce qui concerne d'éventuelles incitations fiscales destinées à favoriser la formation professionnelle et à faciliter l'implication des employés dans leur formation au sein de l'entreprise. Les deux questions essentielles sont les suivantes:

- quels sont les politiques, les stratégies et les incitations efficaces permettant de promouvoir l'investissement en ressources humaines ?
- qui va assumer les coûts des différentes formes de formation et d'enseignement ?

Ces deux questions sont étroitement liées. Le cinquième objectif vise à promouvoir la formation en entreprise en utilisant les possibilités offertes par les récentes normes comptables internationales afin

«La principale conséquence du report des dépenses de formation au bilan est d'accroître les bénéfices et, partant, les impôts sur les revenus au cours de la première année, et de réduire ces mêmes impôts au cours des années suivantes.»



d'améliorer le traitement financier de la formation. Tout en considérant la formation comme un actif, des instruments financiers appropriés peuvent être élaborés en vue de promouvoir le rôle des employés en tant qu'investisseurs dans leur propre formation et de les responsabiliser davantage par rapport à l'actif qu'ils

représentent de fait. Dans la pratique, les employés seront à même de participer financièrement à leur formation avec les institutions publiques, grâce à une politique d'exonération fiscale adéquate. Le financement de l'investissement relèvera ainsi de l'individu comme de la collectivité.

Bibliographie

Brandsma, J., Kessler, F. et Münch, J., *Continuing vocational training in Europe: State of the art and perspectives*. Utrecht, Lemma, 1995.

Brummans, R.J.J. et Langendijk, H.P.A.J., «Human Resource Accounting in Football Clubs: a Comparative Study of the Accounting Practices in the Netherlands and the United Kingdom». *University of Amsterdam Working Paper*, 1995.

Flamholtz, E.G., «Toward a theory of human resource valuation: a stochastic process with service rewards», *The Accounting Review*, p.253-267, avril 1972.

Guerrero-Barnay, I., *Pour une reconnaissance de l'investissement en ressources humaines dans la comptabilité des entreprises*, Contribution lors de la conférence thématique sur l'objectif V du Livre blanc, Bruxelles, 26-27 septembre 1996.

Hopwood, A.G., «Accounting and the Pursuit of Efficiency» in A.G. Hopwood et C. Tomkins (dir.), *Issues in Public Sector Accounting* (Philip Allan; Oxford), 1984, p. 167-187.

Jauch, R. et Skigen, M., «Human Resource Accounting: a Critical Evaluation», *Management Accounting*, p. 33-36, mai 1974.

Kaplan, R.S. et Norton, D.P., «The balanced scorecard - Measures that drive performance»,

Harvard Business Review, p. 71-79, janvier-février 1992.

Lindenberg, E.B. et Ross, S.A., «Tobin's q ratio and industrial organisation», *Journal of Business*, 54, p. 1-32, 1981.

Likert, R., *The Human Organisation, its management and value*, New-York, MacGraw-Hill, 1967.

Morrow, S., «Football players as human assets. Measurement as the critical factor in asset recognition: a case study investigation», *Journal of HRCA*, vol.1, n°1, p.75-97, 1996.

Pierrat, C. et Martory B., *La gestion de l'immatériel*, Nathan, Paris, 1996.

Sackmann, S.A., Flamholtz E.G. et Bullen M.L., «Human resource accounting: a state-of-the-art review», *Journal of Accounting Literature*, 8, p. 235-264, 1989.

Turner, G., «Human resource accounting - Whim or wisdom?», *Journal of HRCA*, vol.1, n°1, p.63-73, 1996.

UEFA, *Principles of co-operation between member states of UEFA and their clubs*, Union des Associations Européennes de Football, Berne, Suisse, 1992.



L'interprétation des statistiques de la formation en Europe: mise en garde

Introduction¹

L'enseignement et la formation, c'est un fait désormais admis, ont un rôle essentiel à jouer dans la stimulation de la croissance, le renforcement de la compétitivité et la réduction du chômage dans les États membres de l'Union européenne (UE). Le Livre blanc *Croissance, compétitivité, emploi*, notamment, voit dans la formation le «catalyseur d'une société en mutation» (Commission européenne, 1994). Et pourtant, on est très loin de savoir dans quelle mesure le système d'enseignement et de formation peut améliorer les qualifications de la population active d'Europe. Dans ce contexte, il est opportun d'étudier la pertinence des données sur la formation dont disposent actuellement les décideurs et les chercheurs qui, à l'échelon européen, désirent établir une telle corrélation. Le présent article montre qu'on ne sait pas grand-chose ni des apports au processus de formation, ni de leurs répercussions sur les qualifications des travailleurs. Il existe bien quelques études sur l'impact de la formation sur les salaires (par exemple, Blundell *et al.*, 1996), mais pratiquement pas de témoignage direct quant à l'impact de la formation sur les performances des entreprises en Grande-Bretagne (Green, 1997). À notre avis, cela est dû en partie à l'imperfection des statistiques sur la formation et au fait qu'en conséquence, l'élaboration des politiques tirerait un bénéfice considérable d'améliorations dans l'analyse et l'interprétation de ces statistiques. En outre, l'article montre qu'il n'y a guère de données sur les coûts et les produits de la formation, malgré l'importance économique accrue que revêt la formation et les ressources qui sont à présent consacrées à la renforcer.

Nous commencerons par examiner brièvement la source et la nature des données sur la formation recueillies régulièrement au niveau européen. Ces données sont communiquées à Eurostat (Office statistique des Communautés européennes) par les États membres, qui sont tenus, au titre de leur appartenance à la Communauté européenne, de mener à intervalles réguliers une enquête sur la population active, appelée Enquête sur les forces de travail (EFT). Cette enquête doit comprendre une liste de questions communes, reposer sur un cadre de codage commun des réponses reçues et faire usage de définitions convenues. C'est aux agences de collecte des données désignées par chaque État membre qu'il revient de sélectionner l'échantillon, d'élaborer les questionnaires, de mener les interviews auprès des ménages et de transmettre les résultats à Eurostat conformément au cadre de codage commun. Conséquence inéluctable: les données sur la formation recueillies par Eurostat sont sélectives. Le présent article vise à montrer que les données recueillies au niveau des pays autorisent une interprétation bien plus exhaustive que les données d'Eurostat, pour la simple raison qu'il y a davantage de données disponibles au niveau national.

Pour en faire la démonstration, nous présenterons une analyse approfondie des données sur la formation de l'EFT du Royaume-Uni, auxquelles les milieux politiques nationaux recourent régulièrement pour illustrer un tableau optimiste des activités de formation au cours des dernières années. C'est ainsi qu'une récente analyse du marché du travail du Royaume-Uni parvenait aux conclusions suivantes: *«L'activité de formation a substantiellement augmenté depuis 1985, l'augmen-*

Alan Felstead

*Chercheur principal
au Centre d'études
pour le marché de l'emploi,
Université de Leicester*

Francis Green

*Professeur d'Économie,
Département d'Économie,
Université de Kent*

Ken Mayhew

*Chargé de cours en Économie
au Pembroke College, Oxford*

Il est opportun d'étudier la pertinence des données sur la formation dont disposent actuellement les décideurs et les chercheurs à l'échelon européen. On ne sait pas grand-chose ni des apports au processus de formation, ni de leurs répercussions sur les qualifications des travailleurs. L'élaboration des politiques tirerait un bénéfice considérable d'améliorations dans l'analyse et l'interprétation de ces statistiques. En outre, il n'y a guère de données sur les coûts et les produits de la formation, malgré l'importance économique accrue que revêt la formation et les ressources qui sont à présent consacrées à la renforcer.

1) Cet article fait partie d'un vaste projet de recherche regroupant trois volets: une analyse des statistiques de la formation en Grande-Bretagne, une enquête «face à face» auprès d'un échantillon représentatif de 1539 salariés et une enquête par courrier auprès de 462 organismes adhérant à la Confédération de l'industrie britannique (CBI). Nous renvoyons le lecteur qui désirerait un compte rendu plus exhaustif de nos résultats à Felstead *et al.* (1997) et CBI (1997). Un compte rendu plus actuel des données sur la formation de l'EFT du Royaume-Uni figure dans Felstead *et al.* (1998).



«(...) alors que l'on dispose d'un choix de quatre indicateurs, seuls les taux de participation sont indiqués dans les tableaux récapitulatifs publiés (...)»

tation la plus rapide étant intervenue à la fin des années 80. Une diminution s'est produite pendant la récession, suivie d'une augmentation qui a culminé en 1994 ... on peut conclure que l'activité de formation au Royaume-Uni est sans doute plus importante au printemps 1996 qu'elle ne l'a jamais été auparavant» (DfEE, 1997).

Nous considérons toutefois que le recours sélectif aux données de l'EFT tel qu'il est pratiqué ici fournit un tableau incomplet et trompeur des tendances de l'activité de formation. Le présent article montre en fait que c'est une interprétation plus circospicte qui s'impose. Nous sommes d'avis que ce problème se pose avec davantage d'acuité dans le cas des données d'Eurostat sur la formation, ces dernières offrant encore moins de possibilités d'analyser l'activité de formation telle qu'elle se présente. L'interprétation des statistiques de la formation au niveau européen est donc semée d'embûches et doit être menée avec la plus grande prudence.

Données d'Eurostat sur la formation

La compilation de statistiques comparables sur la population active à l'échelon communautaire constitue une tâche prioritaire depuis la constitution de la Communauté européenne en 1958. Si des statistiques relatives au marché du travail, englobant des données sur la formation, existaient à l'époque dans tous les États membres, toute comparaison transeuropéenne était problématique. Les sources utilisées, les définitions adoptées et les méthodes de collecte des données différaient à un point tel qu'il était pratiquement impossible de procéder à des comparaisons en termes équivalents. Pour cette raison, l'Office statistique des Communautés européennes (Eurostat) s'est mis à organiser régulièrement l'Enquête communautaire sur les forces de travail (EFT communautaire).

La première EFT communautaire a été menée en 1960 dans les six États membres d'origine de la Communauté. De 1968 à 1971, elle a été menée à un rythme annuel, puis semestriel de 1973 à 1981, les caractéristiques fondamentales de l'en-

quête restant inchangées. L'enquête est redevenue annuelle en 1983, et l'est restée jusqu'à aujourd'hui. Toutefois, la période de 1983 à 1991 a vu l'introduction d'un ensemble révisé de concepts visant à garantir une meilleure comparabilité entre les États membres et, dans toute la mesure du possible, avec d'autres pays. L'enquête a fait l'objet d'une nouvelle mise à jour en 1992. Cette décision a été influencée par un certain nombre d'événements survenus sur le marché du travail et dont l'on considérait qu'ils affectaient les besoins d'information des années 90, parmi lesquels les retombées du Marché unique européen, les conséquences des changements politiques intervenus, notamment en Europe orientale, sur la mobilité de la main-d'œuvre et l'importance de l'enseignement et de la formation dans la configuration de la population active européenne présente et future.

Du fait de ces changements, il ne saurait y avoir tout simplement aucune comparabilité entre les résultats obtenus à partir des nouvelles séries (de 1992 à aujourd'hui) et ceux issus des séries précédentes d'enquêtes menées entre 1983 et 1991. Une seule des quatre questions sur la formation posées actuellement dans le cadre de l'EFT communautaire est commune aux deux séries, deux constituent des ajouts intégraux à la série actuelle et la dernière est codée différemment et s'applique à un segment plus large qu'auparavant de la population active (Eurostat, 1992).

La nouvelle série recueille des données sur:

- les taux de participation à un enseignement ou à une formation au cours des quatre dernières semaines précédant l'interview,
- son objectif,
- sa durée totale,
- le nombre habituel d'heures de formation par semaine.

Aucune sorte d'information sorte n'est recueillie sur le financement de la formation. Il est donc difficile d'aborder la question du financement à partir de ces données. Et pourtant, alors que l'on dispose d'un choix de quatre indicateurs, seuls les taux de participation sont indiqués dans les tableaux récapitulatifs publiés (Euro-



stat, 1995, 1996a et 1996b). Ceux-ci montrent que l'incidence globale de la formation a progressé en Europe pendant la période 1993-1995 (voir tableau 1). Tel n'a cependant pas été le cas dans tous les pays. En Grèce, en France, aux Pays-Bas et au Portugal, l'incidence de la formation a baissé, tandis qu'elle augmentait ou demeurait stable dans les autres pays d'Europe. Il convient également de noter que le taux des personnes ayant suivi une formation différait sensiblement d'un pays à l'autre, certains pays accusant un taux de participation nettement supérieur à 10 % (Danemark, Pays-Bas, Suède et Royaume-Uni), tandis que celui d'autres pays était bien inférieur à la moyenne européenne (par exemple, Grèce, France et Belgique).

Ces divergences peuvent refléter de réelles différences au niveau de l'activité de formation en Europe, mais peuvent aussi indiquer que la notion de «formation» revêt dans les divers États membres un sens différent, difficile à saisir dans le cadre d'enquêtes de ce type menées auprès des ménages (voir Méhaut, 1992, Campanelli *et al.*, 1994). De ce fait, il importe de veiller à ne pas accorder trop de poids aux comparaisons des activités de formation dans l'UE, même si l'EFT communautaire a pour intention explicite de fournir une enquête «harmonisée et synchronisée» sur la population active réalisée auprès de ménages vivant dans chacun des États membres (Eurostat, 1992: 53). En outre, notre analyse de l'EFT du Royaume-Uni (dont sont tirées les données sur le Royaume-Uni figurant dans les séries d'Eurostat) indique que se fier à un seul indicateur peut amener à établir un tableau trompeur de l'activité de formation dans un pays, et à plus forte raison dans les quinze États membres.

Ce sont des résultats fort semblables que l'on peut tirer de l'Enquête «Formation professionnelle continue» (EFPC). L'EFPC a été menée en 1994 et portait sur la formation offerte par les entreprises en 1993. Les données ont été recueillies auprès des douze États membres constituant à l'époque l'UE. Les échantillons nationaux comprenaient un échantillon représentatif d'entreprises de 10 salariés et plus. Ce sont au total quelque 50 000 entreprises qui ont participé à l'enquête. Des instructions générales de réalisation de l'enquête ont

Tableau 1:
Taux de participation à la formation en Europe¹

État membre	1993 ²	1994	1995
EUR 12/15	6,5	6,9	6,9
Belgique	2,9	2,7	3,1
Danemark	17,1	16,7	17,5
Allemagne	4,7	5,6	4,8
Grèce	1,3	1,1	1,0
Espagne	3,0	3,5	4,0
France	3,1	2,9	2,7
Irlande	5,8	6,4	7,0
Italie	3,0	3,0	3,4
Luxembourg	3,0	3,5	3,3
Pays-Bas	17,4	16,3	15,4
Autriche	—	—	8,4
Portugal	4,3	4,5	3,8
Finlande	—	—	5,8
Suède	—	—	18,2
Royaume-Uni	13,9	15,0	13,9

1) Les données présentées ici indiquent le pourcentage de salariés de 25 à 59 ans ayant suivi une formation au cours des quatre semaines précédentes.

2) Alors que des données similaires ont été recueillies au titre de l'EFT communautaire en 1992, elles n'ont pas été présentées dans les tableaux récapitulatifs publiés pour l'année en question (Eurostat, 1994).

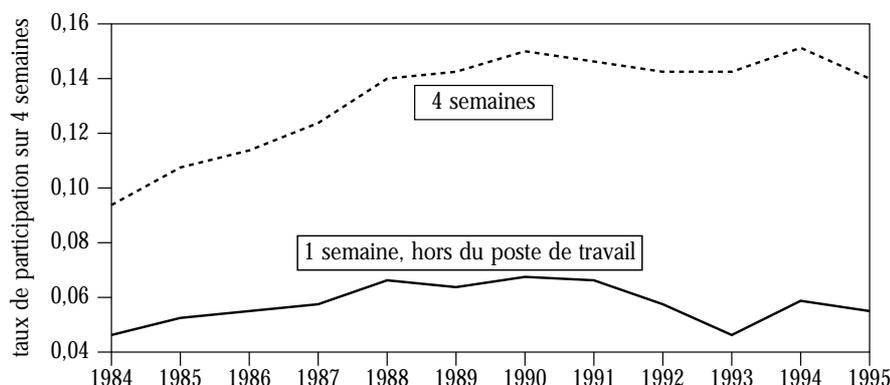
Source: Eurostat (1995, 1996a et 1996b: tableau 066).

été émises par Eurostat pour assurer une large comparabilité. Les résultats montrent qu'il peut être trompeur de se fier aux résultats sur la participation des travailleurs à la formation continue. Par exemple, tant le Royaume-Uni que l'Irlande forment en vertu de ce critère plus que la moyenne, tandis que la Grèce et le Portugal se situent en dessous de cette moyenne. Or, lorsqu'on prend pour étalon la durée moyenne de la formation continue, le tableau s'inverse: ce sont des résultats relativement médiocres que l'on trouve pour le Royaume-Uni et l'Irlande, mais relativement bons pour la Grèce et le Portugal (Commission européenne, 1997).

En outre, l'EFPC offre de nombreuses autres perspectives (comme le coût des stages de formation continue et le coût par participant) que l'EFT communautaire ne propose pas. Mais l'EFT communautaire fournit une source annuelle de données sur la formation, tandis que l'EFPC donne un instantané unique de l'activité de formation. C'est vers une analyse de l'EFT du Royaume-Uni que nous nous



Tableau 2:
Taux de participation à la formation



Salariés au Royaume-Uni, à l'exclusion des étudiants à plein temps et des forces armées

Source: Enquête sur les forces de travail, trimestres de printemps

tourbons maintenant, car (avec les quatorze autres EFT) elle alimente l'EFT communautaire, qui fournit la seule source régulière de données sur la formation dans toute l'Europe.

Volume de formation

Pour étudier les principales tendances au Royaume-Uni, l'EFT pose la question suivante: «au cours des quatre dernières semaines, avez-vous suivi un enseignement ou une formation en liaison avec votre emploi actuel ou un emploi que vous seriez susceptible d'occuper à l'avenir?» (voir tableau 2). Deux problèmes se posent d'emblée. En premier lieu, la série accuse à partir de l'été 1994 une discontinuité (discutée plus bas), qui a légèrement influencé à la baisse le taux de formation. En second lieu, élément plus significatif, au début de la série, en 1984, un nombre inhabituel de travailleurs n'ont pas répondu à la question sur la formation (environ dix fois plus que les années suivantes). Si l'on fait abstraction de cette année, la tendance de 1985 à 1994 accuse une croissance substantielle de la participation à la formation. Cette tendance est la principale base statistique amenant à conclure qu'il y a eu une croissance de la formation. L'augmentation paraît avoir été largement répartie sur la population active, à la fois au niveau de l'âge et du

sexe. Or, le taux de participation calculé sur une semaine à une formation hors du poste de travail fait également l'objet d'un relevé (voir aussi tableau 2). Ce taux a augmenté plus ou moins parallèlement au taux de participation au cours des quatre dernières semaines jusqu'en 1988. Il s'est alors stabilisé et il est ensuite retombé, si bien que, pour l'ensemble de la période considérée, on a seulement enregistré une légère augmentation du taux de formation calculé sur une semaine. Cela jette immédiatement le doute sur les fortes présomptions tirées des données sur quatre semaines.

En outre, les taux de participation ne permettent pas d'arriver à tous les résultats que suggère l'EFPC. On ne peut obtenir une mesure raisonnable du volume ou de la quantité de la formation que si l'on connaît la durée moyenne des périodes de formation des personnes ayant suivi une formation au cours des quatre semaines. L'EFT ne recueille pas cette information dans le contexte de la question sur les quatre semaines. Elle demande toutefois aux personnes interrogées le nombre d'heures de formation reçues pendant la dernière semaine avant l'interview (comme le fait l'EFT communautaire). Jusqu'en 1992, la question ne portait que sur la formation hors du poste de travail. Ainsi, on peut calculer le montant total de la formation effectuée hors du poste de travail et le diviser ensuite par le nombre de travailleurs pour parvenir à une estimation du nombre moyen d'heures de formation hors du poste de travail reçue (voir tableau 3). Il ne s'agit pas, de toute évidence, d'une procédure idéale, puisqu'elle exclut la formation sur le poste de travail, mais c'est la meilleure estimation initiale du volume de formation dont nous disposons. On note qu'elle n'accuse guère de croissance sur la période considérée, l'augmentation de la fin des années 80 étant plus ou moins annulée par la chute du début des années 90. Ainsi, on a un taux stationnaire de participation calculé sur une semaine à la formation hors du poste de travail et guère de changement du volume de la formation hors du poste de travail reçue par chaque personne pendant cette semaine.

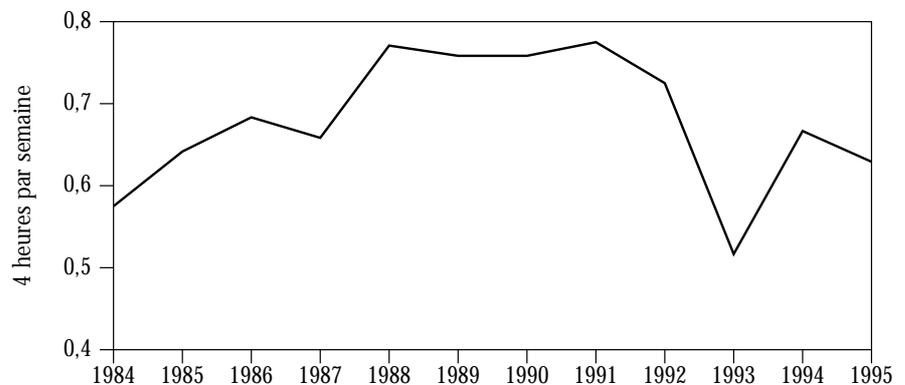
Comment cela cadre-t-il avec le tableau plus optimiste du taux sur quatre semaines? Une possibilité que l'on peut exclure



est qu'il y ait eu sur le long terme une tendance à participer davantage à des formations sur le poste de travail. Au contraire, l'EFT montre une légère réduction de la proportion d'épisodes de formation impliquant seulement une formation sur le poste de travail, de 31 % en 1985 à 26 % en 1995. La seule solution concevable est que, tandis que sur chaque période de quatre semaines davantage de personnes qu'auparavant ont suivi une formation, le volume de formation reçu par chaque personne a dû diminuer. Certains résultats de l'EFT elle-même sont en concordance avec cette conclusion. En 1985, 26 % des personnes suivant une formation fréquentaient des cours dont la durée était inférieure à une semaine. Le chiffre correspondant de 1994 était de 45 %. Prenons un exemple fictif pour illustrer ce raisonnement. Supposons qu'une proportion «x» de la population suivant un cours de deux semaines soit remplacée par une proportion «2x» suivant un cours d'une semaine. Examinons ce qu'il adviendrait du taux de participation sur quatre semaines, la date de l'interview étant aléatoire. Dans le cas du cours de deux semaines, il y aurait cinq semaines pendant lesquelles les participants à des cours pourraient répondre par l'affirmative à la question de l'EFT sur les quatre semaines. Dans le cas du cours d'une semaine, ces cinq semaines seraient ramenées à quatre, mais comme il y a deux fois plus de personnes concernées, le taux de participation sur quatre semaines serait plus élevé (facteur de 8 contre 5). Dans le même temps, le taux de participation calculé sur une semaine resterait inchangé, tout comme le volume de la formation, puisqu'alors que le nombre de personnes concernées aurait doublé, la durée aurait diminué de moitié.

Or, ni la tendance à une durée plus brève des cours ni les séries chronologiques faisant état du nombre d'heures ou de la participation à la formation hors du poste de travail sur une semaine ne sont présentées dans la compilation annuelle des statistiques de la formation au Royaume-Uni (par exemple, HMSO, 1996). Ainsi, les statistiques publiées sur le volume de la formation laissent à désirer. L'augmentation du taux de participation sur quatre semaines ne peut être considérée comme un indicateur valable d'une augmentation de volume.

Tableau 3:
Volume de formation* par salarié



Salariés au Royaume-Uni, à l'exclusion des étudiants à plein temps et des forces armées

* Formation hors du poste de travail

Source: Enquête sur les forces de travail, trimestres de printemps

Interviews par procuration

Une proportion considérable des interviews sont menées par procuration avec un autre membre du ménage. C'est le cas lorsque l'intéressé ne peut être contacté. Les interviews par procuration constituent une caractéristique particulière de l'EFT, due à l'impératif de minimiser les coûts des visites réitérées qui seraient nécessaires pour joindre l'intéressé. Des doutes sont permis quant à la précision avec laquelle un membre du ménage rendra compte de l'expérience de formation d'un autre, eu égard notamment au fait que la formation peut être informelle et intervenir au poste de travail et qu'elle peut remonter à treize semaines. Ces interviews par procuration se concentrent essentiellement chez les jeunes, qui sont ceux qui participent le plus à la formation (voir tableau 4). En outre, il y a bien plus d'interviews d'hommes par procuration que de femmes. Pour les hommes comme pour les femmes, tandis que les réponses des personnes interrogées par procuration ne révèlent pas de tendance globale sur la période 1985-1995, on observe une nette tendance à la hausse pour les personnes interrogées directement. L'une de ces deux tendances est-elle la vraie, et si oui, laquelle? Une tendance que l'on trouve souvent dans l'EFT est que les hommes sont rattrapés et dépassés par les femmes (Felstead, 1997). Mais



Tableau 4:
Interviews menées par procuration

(pourcentage des salariés au Royaume-Uni)

		Hommes	Femmes
1985	Total	52,7	29,4
	Moins de 25 ans	63,5	51,5
1995	Total	42,1	24,8
	Moins de 25 ans	55,0	42,8

Source: Enquête sur les forces de travail, trimestres de printemps

lorsque les interviews étaient menées personnellement, la participation des hommes à la formation en 1995 dépassait encore légèrement celle des femmes, tandis que les interviews par procuration aboutissaient à une participation des femmes significativement plus élevée. On ne peut dire exactement où se situe la vérité.

Il se peut que les personnes répondant par procuration ne se souviennent des épisodes de formation que s'ils ont été importants. Les horaires hebdomadaires moyens de formation hors du poste de travail sont légèrement plus élevés pour les personnes répondant par procuration (12,3 contre 11,1 heures). La différence est plus grande encore pour les horaires de formation au poste de travail. Il n'y avait cependant pas de propension, de la part des personnes répondant par procuration, à indiquer qu'une proportion plus importante de la formation s'était effectuée hors du poste de travail. Les interviews par procuration peuvent aussi être en corrélation avec d'autres facteurs, eux-mêmes susceptibles d'influencer l'ampleur de la formation. Pour tester cette possibilité, nous avons introduit une variable auxiliaire représentant les interviews par procuration dans une analyse multivariée de la participation à la formation, où de nombreux autres déterminants conventionnels étaient inclus. Les résultats indiquent que les interviews par procuration exercent une action réductrice importante sur la probabilité d'enregistrer une participation à la formation, même après vérification d'autres facteurs (Green et Zanchi, 1997).

La discontinuité de 1994

L'interprétation des tendances est aussi devenue plus difficile depuis l'enquête de l'été 1994. Pour la première fois, le questionnaire s'est enquis de l'enseignement et de la formation en liaison avec l'emploi reçus au cours des trois mois précédents, demandant ensuite si «une partie de cet enseignement ou de cette formation» avait eu lieu pendant la période standard de quatre semaines. On espérait qu'en utilisant l'élément de panel de l'enquête, il serait possible de suivre la participation des personnes interrogées à la formation tout au long d'une année entière. Malheureusement, le changement a introduit une chute située entre 1 % et 2 % du taux de participation sur quatre semaines enregistré. Une explication possible de la discontinuité est qu'il peut y avoir un certain élément de confusion quant à l'interprétation du mot «cette»: peut-être une minorité de personnes interrogées répondent-elles par la négative si «cette» formation s'est achevée avant le début des quatre semaines, même si elles ont suivi une autre formation pendant les quatre semaines. Les responsables recommandent à juste titre de faire preuve de circonspection lorsqu'il s'agit de comparer les années qui précèdent et celles qui suivent cette discontinuité. Mais par rapport à certains des autres problèmes que nous évoquons, ce n'est sans doute là qu'un problème d'ordre mineur.

Contenu et qualité de la formation

Pour une bonne part, la discussion sur l'ampleur de la révolution que le Royaume-Uni a connue en matière de formation porte sur le type de formation menée; c'est ainsi que les sceptiques avancent souvent qu'une bonne partie de cette formation est de nature défensive (pour satisfaire aux réglementations en matière de santé et de sécurité, par exemple) et s'occupe d'inculquer des compétences «de faible niveau». Malheureusement, les statistiques publiées ne fournissent guère d'informations sur les caractéristiques de la formation.

Un certain nombre de caractéristiques sont pertinentes. On l'a vu, il serait utile d'avoir



des informations sur l'objectif de la formation. Or, elles font entièrement défaut. Un substitut souvent utilisé pour la qualité est le fait qu'elle mène ou non à une qualification formelle. Pendant un certain temps, l'EFT a recueilli des informations à ce sujet, et entre 1990 et 1992 il y a eu une légère augmentation de la proportion des formations aboutissant à une qualification formelle. La question a été supprimée après 1992. Lorsqu'elle a été réintroduite en 1996, il s'est avéré que cet indicateur de qualité avait continué de s'améliorer en ce qui concerne les femmes: la proportion dont la formation menait à une qualification formelle était passée de 44,8 % en 1992 à 46,3 %. Mais la proportion avait baissé chez les hommes: de 44,5 % à 41,7 %. Pour les deux sexes pris ensemble, la proportion était pratiquement inchangée: 44,6 % en 1992 contre 44,0 % en 1996.

Une tendance sur une plus longue période est disponible pour la distinction entre formation sur le poste de travail et hors du poste de travail. Il s'agit d'un indicateur ambigu de la qualité de la formation, mais quoi qu'il vaille, l'EFT montre que la situation a évolué, comme on l'a vu, en faveur de la formation hors du poste de travail.

Depuis quelques années, l'EFT comprend une question sur la nature des compétences que la formation a pour but de développer. On demande aux intéressés s'il s'agit «d'améliorer vos compétences permettant d'accomplir le type de travail que vous faites ou que vous faisiez auparavant, ou de vous donner les compétences permettant d'accomplir un type de travail entièrement différent». Des données similaires sont également recueillies par l'EFT communautaire. Cette question est toutefois d'une utilité restreinte. En particulier, la théorie indique qu'un aspect essentiel est de savoir si les compétences peuvent être utilisées uniquement par l'employeur actuel («spécifiques») ou si elles peuvent l'être par une série d'autres employeurs («transférables»). Des données relatives à cette question pourraient faire avancer la discussion sur la mesure dans laquelle le recrutement par débouchage de travailleurs qualifiés est un dissuasif à la formation à des compétences transférables. Le problème est que la question posée par l'EFT fait allusion

à un travail différent plutôt qu'à un employeur différent.

Qui paie?

Un autre aspect tout aussi important dans l'analyse des niveaux et des tendances est celui de savoir qui finance la formation. L'EFT fournit des chiffres qui prétendent mesurer le financement de la formation. Elle note qui paie les droits (le cas échéant) et elle s'efforce également de recueillir des données sur les salaires auxquels renoncent les personnes en formation. Toutefois, cette dernière information constitue une mesure inadéquate pour déterminer qui assume le coût d'opportunité. Les intéressés peuvent supporter ce coût soit en acceptant des salaires inférieurs, soit en renonçant à une partie de leur temps libre. Dans le premier cas, il est possible que les intéressés choisissent de prendre des emplois moins bien rémunérés parce qu'on leur promet implicitement ou explicitement une formation. Il serait pratiquement impossible pour l'EFT de mesurer directement ce sacrifice salarial, et heureusement les quelques données dont on dispose suggèrent qu'en pratique, cela est relativement rare (Veum, 1995). D'un autre côté, il peut aussi y avoir une perte directe du fait que les employeurs versent un salaire inférieur pendant la durée de la formation. C'est cette perte que l'EFT essaie de cerner par la question suivante: «pendant que vous receviez cette formation, votre employeur payait-il votre salaire de base intégralement/en partie/pas du tout?» Lorsque la formation a lieu en dehors des heures de travail, le codage de la réponse est que les salaires sont payés intégralement. Le fait que le sacrifice de temps libre n'est pas appréhendé peut jouer un rôle important. En tout état de cause, l'EFT communautaire est encore plus inadéquate, puisqu'elle ne fournit absolument aucun moyen de déterminer qui paie la formation dispensée.

Conclusion

Nous avons avancé qu'une nouvelle analyse des données de l'EFT du Royaume-Uni présente un tableau de la tendance à long terme de la formation moins optimiste que celui qui est généralement présenté. S'il y a eu une augmentation de la

«(...) il serait utile d'avoir des informations sur l'objectif de la formation. Or, elles font entièrement défaut.»

«(...) l'EFT communautaire (...) ne fournit absolument aucun moyen de déterminer qui paie la formation dispensée.»



«L'avantage potentiel de l'EFT est qu'elle pourrait produire sur un mode cohérent des informations fréquentes et d'actualité. Si (...) la formation est si essentielle pour la politique économique nationale, des ressources devraient être consacrées à la collecte des informations indispensables pour soutenir et fonder le choix de politiques rationnelles.»

participation à la formation, on n'en connaît pas exactement l'ampleur en raison du problème des interviews par procuration dans le cadre de l'EFT. En outre, le volume de la formation hors du poste de travail est à peu près le même au milieu des années 90 qu'au milieu des années 80. Nous sommes d'avis que les tableaux récapitulatifs devraient prêter davantage d'attention à ces aspects des données. Nous avons également indiqué que, tout comme les informations de l'EFT sur la quantité de la formation sont imparfaites, les informations sur la qualité de cette formation, en termes de compétences qu'elle peut produire, sont insuffisantes.

Les carences et les ambiguïtés de l'EFT du Royaume-Uni sont particulièrement fâcheuses du fait de l'absence d'autres sources d'information sur les tendances de la formation². L'avantage potentiel de l'EFT est qu'elle pourrait produire sur un mode cohérent des informations fréquentes et d'actualité. Il serait possible, dans les limites de l'EFT, de remédier sans grands frais supplémentaires à certaines - tout au moins - des déficiences. À titre d'exemple, il est relativement simple de déterminer si la formation s'effectue pendant les horaires normaux de travail et d'améliorer ainsi les informations indiquant qui supporte le coût de la formation. Il n'y a aucune raison non plus de ne pas relever davantage de données sur la transférabilité supposée des compétences créées par la formation et autres mesures. Si l'on considère que la formation est si essentielle pour la politique économique nationale, des ressources devraient être consacrées à la collecte des informations indispensables pour soutenir et fonder le choix de politiques rationnelles.

Notre analyse des données sur la formation que contient l'EFT du Royaume-Uni, qui sont donc intégrées dans l'EFT communautaire, amène à considérer que les chercheurs utilisant les données d'Eurostat sur la formation devraient faire preuve d'une extrême prudence lorsqu'ils font état de leurs résultats empiriques. Si une analyse des données sur la formation contenues dans les quatorze autres EFT dépasse de loin la portée de cet article, nous pensons que ces problèmes, de même que d'autres, sont présents dans les données sur la formation qu'elles collectent et transmettent à Eurostat. En conséquence, nous sommes d'avis qu'il convient d'assortir d'une mise en garde les données d'Eurostat sur la formation; nous espérons que cet article est parvenu à émettre une telle mise en garde et à mettre en évidence quelques-unes des lacunes qui obèrent notre connaissance de la formation au niveau européen.

Cela étant, Eurostat pourrait aussi tirer un plus grand profit de ce qui est déjà à sa disposition. Dans cet esprit, nous suggérons qu'Eurostat inclue des tableaux récapitulatifs sur les quatre indicateurs sur lesquels des données sont en sa possession. Parallèlement à la publication des chiffres sur les taux de participation à la formation, Eurostat pourrait publier des données sur sa nature, sa durée totale et le nombre habituel d'heures hebdomadaires de formation. Cela assurerait aux chercheurs et aux décideurs un accès plus facile et plus rapide aux données disponibles, mettrait en évidence d'éventuelles tendances contradictoires et illustrerait les lacunes que peuvent présenter nos connaissances, le financement de la formation constituant une omission flagrante.

Remerciements

Nous remercions David Wilkinson de son aide et de ses suggestions quant aux données de l'Enquête sur les forces de travail. Nos remerciements vont également à Alison Neave, Nick Tarry, Arnot Rankin et Patrick O'Donnell, du ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE), qui nous ont aidés à comprendre l'enquête. Nous assumons bien entendu l'entière responsabilité de toute erreur ou omission. Les données de l'Enquête sur les forces de travail fournies par l'Office du recensement et des enquêtes démographiques et l'ESRC Data Archive sont utilisées avec l'autorisation du Contrôleur de HMSO. Les recherches ont été financées pour l'essentiel par le Conseil de recherche économique et sociale, bourse de recherche n° R000235924.

2) Felstead *et al.* (1997) exposent les problèmes de l'Enquête sur les tendances industrielles de la CBI et des besoins de compétences au Royaume-Uni.



Bibliographie

- Blundell, R., Dearden, L. et Meghir, C.,** *The Determinants and Effects of Work-Related Training in Britain*, Institute of Fiscal Studies, Londres, 1996.
- Campanelli, P., Thomas, R., Channell, L., McAulay, L. et Renouf, A.,** *Training: An Exploration of the Word and the Concept with an Analysis of the Implications for Survey Design*, Department for Education and Employment Research Series n° 30, 1994.
- CBI,** «The meaning of trainings», *Human Resources Brief*, été 1997.
- Commission européenne,** *Croissance, compétitivité, emploi: Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle: Livre blanc*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1994.
- Commission européenne,** *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1997.
- Department for Education and Employment,** *Labour Market and Skill Trends 1997/1998*, Department for Education and Employment, Sheffield, 1997.
- Eurostat,** *Enquête sur les forces de travail- Méthodes et définitions, Série 1992*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1992.
- Eurostat,** *Enquête sur les forces de travail- Résultats 1992*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1994.
- Eurostat,** *Enquête sur les forces de travail- Résultats 1993*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995.
- Eurostat,** *Enquête sur les forces de travail- Résultats 1994*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1996a.
- Eurostat,** *Enquête sur les forces de travail- Résultats 1995*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1996b.
- Felstead, A.,** «Unequal shares for women: qualification gaps in the National Targets for Education and Training», in Metcalf, H. (dir.) *Half Our Future: Women, Skill Development and Training*, PSI, Londres, 1997.
- Felstead, A., Green, F. et Mayhew, K.,** *Getting the Measure of Training: A Report on Training Statistics in Britain*, Centre for Industrial Policy and Performance, University of Leeds, Leeds, 1997.
- Felstead, A., Green, F. et Mayhew, K.,** «Britain's training statistics: a cautionary tale», *Work, Employment and Society*, à paraître.
- Green, F.,** *Review of Information on the Benefits of Training for Employers*, Department for Education and Employment Research Report n° 7, 1997.
- Green, F. et Zanchi, L.,** «Trends in the training of male and female workers in the United Kingdom», *British Journal of Industrial Relations*, vol. 35, n° 4, p. 635-644, décembre 1997.
- HMSO,** *Training Statistics 1996: Statistical Volume*, HMSO, Londres, 1996.
- Méhaut, P.,** «Further education, vocational training and the labour market: the French and German systems compared» in Castro, A., Méhaut, P. & Rubery, J. (dir.) *International Integration and Labour Market Organisation*, Academic Press, Londres, 1992.
- Veum, J. R.,** «Training, wages and the human capital model», *US Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Working Paper n° 262*, 1995.

Rubrique réalisée par

Martina

Ní Cheallaigh,

responsable du service documentation du CEDEFOP, avec l'appui des membres du réseau documentaire

La rubrique «Choix de lectures» propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives à l'évolution de la formation et des qualifications aux niveaux européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les États membres, ainsi que des études sur un pays vu d'un regard extérieur. La section «Du côté des États membres» rassemble une sélection de publications nationales significatives.

Choix de lectures

Europe – International

Informations, études comparatives

Formation pour une société en mutation - Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnel en Europe.

TESSARING M

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg; EUR-OP, 1998, 197 p.

ISBN 92-828-3488-3, en

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE

EN (FR DE ES à suivre)

Ce rapport vise à contribuer à une meilleure transparence dans la recherche sur la FEP (formation et enseignement professionnels) en Europe en réunissant les résultats de différentes disciplines de recherche et en positionnant de manière adéquate d'autres domaines de l'action sociale par rapport à la formation initiale et continue. Il est divisé en six parties. La première partie examine l'environnement juridique, institutionnel et politique de la FEP, le pilotage des systèmes de FEP et les dispositifs en matière de financement en Europe. La deuxième partie présente les travaux de recherche portant sur le contexte socio-économique de la FEP. La troisième partie se penche sur le processus de formation et les différents problèmes et groupes concernés. La quatrième partie est consacrée au contenu de la FEP et au processus d'apprentissage et de formation. La cinquième partie examine les aspects transnationaux de la comparaison, de la mobilité et de la reconnaissance des compétences. La sixième partie présente des conclusions générales, et enfin, l'annexe fournit des informations sur des institutions de recherche de la FEP, des réseaux de coopération en matière de recherche, le programme de l'UE sur la FEP et les classifications internationales.

Sectoral approach to training: Synthesis report on trends and issues in five European countries.

WARMERDAM J

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg; EUR-OP, 1998, 110 p. (CEDEFOP Document)

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE
EN

Au cours de ces dernières années, nous avons assisté à la renaissance de la dimension sectorielle de la formation au niveau européen. Ce rapport présente une synthèse de la situation et des problèmes de cinq pays européens: Belgique, France, Allemagne, Grèce et Pays-Bas. Le chapitre 1 examine les objectifs et l'approche suivie par l'étude. Le chapitre 2 définit et délimite les concepts sectoriels. Le chapitre 3 présente un aperçu d'ensemble de l'état actuel de l'approche sectorielle dans les cinq pays examinés. Le chapitre 4 discute les applications d'une approche sectorielle à la recherche sur la formation. Le chapitre 5 contient une évaluation des possibilités et limites d'une approche sectorielle du développement de la politique de formation. Le chapitre 6 se penche sur la question de la mise en œuvre des politiques sectorielles de formation. A cet égard, le chapitre 7 analyse le rôle d'institutions complémentaires au niveau sous-sectoriel et transsectoriel. Sous forme de résumé et de synthèse, le chapitre 8 présente un cadre de référence conceptuel pouvant être utilisé pour l'analyse des systèmes sectoriels de formation dans le cadre de la recherche future.

The impact on vocational training of studies analysing and forecasting trends in occupations: case studies in Germany, the Netherlands and Denmark.

Danish Technological Institute, DTI; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg; EUR-OP, 1998, 83 p. (CEDEFOP Document)

ISBN 92-828-3303-8



*EUR-OP, 2, rue Mercier,
L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux
de vente nationaux de l'UE*
EN

Cette étude, réalisée dans trois pays – Allemagne, Pays-Bas et Danemark –, vise à vérifier l'impact sur les politiques de formation professionnelle des travaux de recherche et de développement menés dans le domaine de l'anticipation des besoins d'éducation et de formation, des prévisions en matière de main-d'œuvre et de l'analyse des compétences. L'étude se penche sur l'identification des facteurs influençant de manière positive et/ou négative l'impact de la recherche sur les besoins de formation et de compétence, c'est-à-dire les nouveaux profils professionnels, le développement des programmes, les méthodes pédagogiques et la réglementation de la formation.

Reconnaissance et transparence des qualifications professionnelles: la voie à suivre.

BJORNAVOLD J; SELLIN B

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Thessalonique: CEDEFOP, 1998, 49 p. (Panorama, 73)

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Thessalonique,

info@cedefop.gr

EN FR DE

Un individu candidat à un enseignement, une formation ou un emploi sur la base de ses diplômes professionnels «étrangers» ne peut pas avoir la certitude que sa qualification sera reconnue de manière adéquate. De ce fait, l'objectif de cette publication est de contribuer à une analyse pertinente de la situation en matière de reconnaissance et transparence des qualifications professionnelles. Ce domaine est marqué, d'une part, par un degré élevé d'engagement d'un grand nombre de participants, à la fois au niveau européen et au niveau national. Il est marqué, d'autre part, par une grande sensibilité politique et incertitude juridique. Dans la perspective du CEDEFOP, une action ultérieure pourrait être envisagée le long de deux pistes distinctes. La première peut être décrite comme une action de soutien: il s'agirait d'ajouter les éléments manquants

à l'approche actuelle, dominée par les projets, et d'aider la Commission à assurer la nécessaire cohérence entre toutes les actions menées dans ce domaine. La création d'une interface européenne dans le domaine de la transparence des qualifications professionnelles est à cet égard un instrument central. La seconde piste peut être décrite comme politique et juridique, et elle implique d'envisager un «système général» basé sur les principes de la confiance mutuelle et de la plus grande transparence possible.

The occupational structure of further and higher education in Ireland and the Netherlands: paper for the CEDEFOP Ciretoq network (Group A).

BORGHANS L; HUGHES G; SMITS W

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg: EUR-OP, 1998, 34 p.

(CEDEFOP Document)

ISBN 92-828-2392-X, en

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE

EN

Cette publication compare les structures professionnelles des filières éducatives de l'Irlande et des Pays-Bas. Cette comparaison est basée sur une classification professionnelle commune, qui représente une agrégation des classifications professionnelles nationales des deux pays. La structure des professions a été mesurée à l'aide de deux indices: l'indice du domaine professionnel et l'indice de similarité. Le premier montre l'étendue du domaine professionnel pour chaque type d'éducation. Le second fournit une information sur les chevauchements entre les domaines professionnels des deux systèmes éducatifs. Les auteurs concluent qu'il existe des différences considérables dans les niveaux éducatifs de la main-d'œuvre irlandaise et néerlandaise.

Maritime education and research in the Baltic sea region.

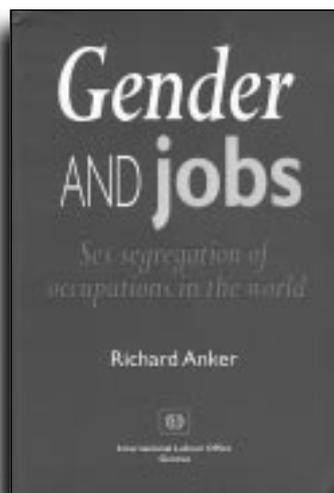
VAINIO J (ed.)

University of Turku

Turku: University of Turku, Center for Maritime Studies, 1997, 69 p.

(Publications from the Center for Maritime Studies, A, 25)

ISSN 0782-3622



ISBN 951-29-1011-X
*University of Turku,
 Center for Maritime Studies,
 Veistämönaukio 1-3,
 FIN-20100 Turku, Finland*
 EN

Cette publication est le rapport du symposium organisé pour le XX^e anniversaire de l'Association de soutien à l'éducation et à la recherche maritimes en Finlande. Elle contient les exposés présentés lors de ce symposium sur l'éducation et la recherche maritimes en Estonie, Finlande, Pologne, Russie, Suède, Norvège et Allemagne. La publication contient également un article qui présente les projets de recherche financés par l'Union européenne.

Gender and jobs: sex segregation of occupations in the world.

ANKER R
 Bureau International du Travail, BIT
 Genève: BIT, 1998, 444 p.
 ISBN 92-2-109524-X, en
*BIT,
 CH-1211 Geneva 22, Switzerland*
 EN

La ségrégation des hommes et des femmes selon les emplois représente l'un des aspects les plus importants et les plus durables qui caractérisent les marchés de l'emploi de par le monde. Ce rapport présente une analyse globale des niveaux et changements récents dans cette ségrégation des emplois. Il est basé sur de nouvelles données du BIT comportant des informations détaillées sur les professions dans 41 pays ou territoires du monde entier. Il montre que bien plus de la moitié de tous les travailleurs du secteur non agricole dans les pays et les régions examinés travaillent dans un emploi où l'un des sexes est dominant au point que 80 % au moins des travailleurs appartient à l'un des deux sexes. Cette situation a un impact négatif sur l'efficacité économique et la flexibilité du marché de l'emploi, et contribue à perpétuer et à renforcer les stéréotypes sexuels dans la société. Il est surprenant de noter qu'en Scandinavie, le niveau de ségrégation professionnelle est plus élevé que dans d'autres pays industrialisés, que la ségrégation professionnelle est moins marquée en Asie qu'en Europe, qu'elle recule depuis quelque temps dans certaines parties du monde et, enfin, que les emplois ouverts aux femmes sont en réalité limités et basés sur des stéréotypes sexuels.

Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Organisation de Coopération et de Développement Économique, OCDE
 Paris: OCDE, 1998, 394 p.
 ISBN 92-64-25368-8, fr
*OCDE, 2 rue Andre Pascal,
 F-75775 Paris Cedex 16,
 Fax: 33-1-4910.4276,
 e-mail: sales@oecd.org*
 EN FR

Les pays de l'OCDE ont des traditions très différentes en matière de formation pro-



Re-designing management development in the New Europe.

Fondation européenne pour la formation, ETF
 ISBN 92-9157-068-0, en
 Luxembourg: EUR-OP, 1998, 164 p.
 ETF
*Villa Gualino,
 Viale Settimio Severo 65,
 I-10133 Torino.
 info@etf.it*
 EN

Dans les pays d'Europe centrale et orientale, la gestion et le développement des systèmes éducatifs ont rapidement été perçus, après la chute du mur de Berlin, comme des outils importants pour aider les dirigeants d'entreprise à réussir leur difficile voyage «du plan au marché». Cependant, les progrès réalisés dans le recyclage des dirigeants en place, le développement d'une nouvelle génération de managers et la mise en place d'infrastructures nationales solides pour la formation à la gestion ont été relativement lents. De nombreuses critiques ont été émises au sujet du transfert et de l'adaptation des méthodes de management d'Europe de l'Ouest à l'Europe centrale et orientale. Ce rapport du groupe de Turin examine la situation actuelle du développement du management européen, ainsi que ses tendances et problèmes et propose des mesures pour améliorer sa qualité et son impact.

URL:<http://www.etf.it/mantrain.zip>. -
 Note: document téléchargeable





fessionnelle de base. Leurs systèmes d'enseignement et de formation proposent des itinéraires différenciés et interconnectés, dont chacun peut être subdivisé en une série de programmes. Mais quels sont les facteurs qui expliquent la participation des jeunes à la FEP et son évolution dans le temps? Une série de réponses ont été formulées, qui sont examinées ici à la lumière de dix rapports nationaux (Australie, Autriche, Danemark, Royaume-Uni, France, Allemagne, Italie, Pays-Bas, Québec et Suisse). Ce rapport explique les concepts de base et évalue les leçons pouvant être tirées des expériences nationales. Cette approche à la fois conceptuelle et pragmatique devrait aider les décideurs nationaux à abandonner les réponses idéologiques toutes faites en faveur de solutions novatrices basées sur l'expérience et adaptées aux traditions de leur pays.

Assurer la sécurité du milieu éducatif.

Organisation de Coopération et de Développement Économique, OCDE
Paris: OCDE, 1998, 82 p.
(programme pour la construction et l'équipement de l'éducation)
ISBN 92-64-05756-0, en fr
OCDE,

2 rue Andre Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR

La question de la sécurité dans les écoles et les universités préoccupe de manière croissante de nombreux pays. Comment la violence à l'école et à l'université peut-elle être mesurée et maîtrisée? Comment aborder la notion-même de sécurité? Jusqu'à présent, la sécurité a surtout été analysée en termes de formes matérielles et juridiques de risque (incendie, non-conformité des équipements aux normes de sécurité, etc.). Cette publication montre que le facteur humain ne doit pas être sous-estimé. L'organisation des relations entre les gens devrait être prise en compte dans la conception et la construction des bâtiments, ainsi que dans la gestion de l'éducation.

Examens des politiques nationales d'éducation-Fédération de Russie.

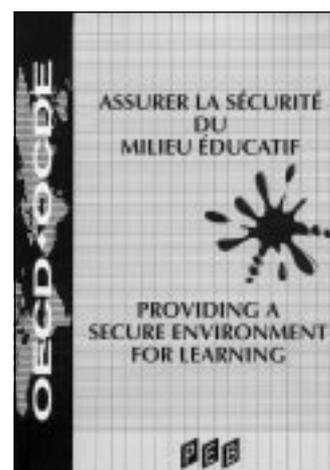
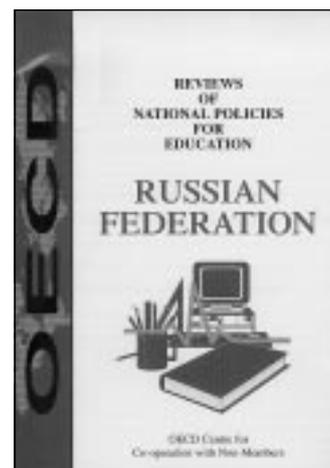
Organisation de Coopération et de Développement Économique, OCDE
Paris: OCDE, 1998, 173 p.
ISBN 92-64-16058-2, en
OCDE,
2 rue Andre Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Fax: 33-1-4910.4276,
e-mail: sales@oecd.org
EN FR

Ce rapport décrit les tendances les plus récentes de la politique scolaire et éducative de la Fédération de Russie et analyse les réformes en cours. Tout en se montrant favorable à l'approche politique globale, il recommande de s'intéresser à des problèmes particuliers et présente de nouvelles perspectives tout en identifiant des moyens de consolider les réformes en cours. Il formule des recommandations pour les objectifs de l'éducation, l'accès et l'égalité des chances pour tous, les programmes et leur évaluation, les enseignants et leur formation, la transformation de l'enseignement professionnel et technique dans une économie en mutation, la gestion, les finances et le rôle du gouvernement.

Globalization: risks and opportunities for labor policy in Europe.

HOFFMANN J; HOFFMANN R
European Trade Union Institute, ETUI
Bruxelles: ETUI, 1997, 32 p.
(Discussion & Working Papers, 97.01.02)
ISSN 1025-2533
ETUI,
Bld. Emile Jacqmainlaan 155,
1210 Bruxelles,
Tel.: +32-2-2240-470,
Fax.: +32-2-2240-502
EN DE

Ce document examine l'impact de la mondialisation de l'économie sur la politique économique européenne et les syndicats. Après une description du processus de mondialisation, les auteurs se penchent sur le rôle des réglementations (et notamment celles élaborées par les organisations internationales), l'aspect régional de la mondialisation et la politique des syndicats européens.





Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Rapport de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité des Régions sur la coordination des activités en faveur des petites et moyennes entreprises (PME) et de l'artisanat 1997.

Commission européenne
Luxembourg: EUR-OP, 1997, 117 p.
(Documents COM, (97) 610 final)
ISSN 0254-1491, fr
ISBN 92-78-27706-1, fr
EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE
EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

Ce rapport s'articule autour des priorités de la Commission en matière de politique d'entreprise. Le premier chapitre porte sur l'amélioration de l'environnement des PME analysé sous l'angle administratif, juridique, financier, fiscal et social. Le second concerne les programmes et mesures de soutien aux PME comprenant notamment les actions concertées, l'accès au financement et au crédit, le soutien aux dimensions européennes et internationales, le renforcement de la compétitivité, l'amélioration de l'accès à la recherche, à l'innovation et à la formation professionnelle, ainsi que la promotion de l'esprit d'entreprise et le soutien à des catégories d'entreprises comme celles de l'artisanat, du commerce et de l'économie sociale. Les conclusions du rapport présentent les progrès accomplis en matière de coordination.

Les acquis des programmes: pour une Europe de la connaissance.

Commission européenne - DG XXII
Bruxelles: DG XXII, 1998, 36 p.
DG XXII Bibliothèque,
B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B - 1049 Bruxelles,
Fax.: 32-2-296.4259
EN FR DE

Ce document de travail de la Commission complète le document COM 97(563) et décrit les actions communautaires menées depuis 1976 et les résultats obtenus après la mise en œuvre de programmes actuels

(Leonardo da Vinci, Socrates et Jeunesse pour l'Europe). Il est divisé en quatre sections. La première, «Agir de manière efficiente et efficace», rappelle les principales phases de l'élaboration de la législation communautaire, l'évolution des budgets des programmes et la transformation de leur gestion. La deuxième section décrit le développement de la coopération entre les différents acteurs, ou, en d'autres termes, l'implication croissante des partenaires économiques et le dialogue social entre les partenaires sociaux. La troisième section illustre la «valeur ajoutée européenne» obtenue grâce aux programmes: perception de la citoyenneté européenne, accès aux ressources en matière d'éducation et de formation, amélioration des compétences linguistiques et transculturelles, reconnaissance des savoirs et qualifications acquises et promotion de l'innovation. La dernière section montre comment s'est développée la coopération externe avec d'autres États situés en dehors de l'Union européenne.

Activités dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse 1994-1996.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 95 p.
ISBN 92-828-1538-2, en; ISBN 92-828-1539-0, fr
EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE
EN FR

Au sein de la Commission européenne, les activités concernant l'éducation, la formation et la jeunesse relèvent de la responsabilité de la Direction générale XXII, mais font aussi partie intégrante d'autres politiques ou objectifs communautaires coordonnés par d'autres Directions générales. Les activités de la DG XXII portent exclusivement sur la mise en œuvre des nouvelles dispositions dans les domaines cités par les articles 126 et 127 du Traité de l'Union européenne. A cette fin, le Conseil a adopté trois programmes: Socrates (14 mars 1995), Leonardo da Vinci (6 décembre 1994) et Jeunesse pour l'Europe III (14 mars 1995). Le Fonds social européen, qui relève de la responsabilité de la DG V, a pour objectif – en tant que l'un des fonds structurels – d'aider différents groupes cibles (travailleurs, chômeurs, jeunes, femmes, han-





dicapés) à s'intégrer pleinement dans le marché de l'emploi grâce à des mesures et initiatives de formation professionnelle.

Leonardo da Vinci: vocational training - a precondition for technological and organisational change.

ALBERTIJN M; HORGAN J
Commission européenne - DG XXII
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 36 p.
ISBN 92-828-2601-5, en
DG XXII Bibliothèque,
B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B -1049 Bruxelles,
Fax.: 32-2-296.4259
EN

Le thème central de cette étude est le rôle de la formation professionnelle et sa place par rapport à d'autres facteurs tels que le changement technologique et organisationnel. Traditionnellement, le rôle principal de la formation professionnelle consiste à suivre le changement technologique et organisationnel et à équiper les individus du savoir et des compétences nécessaires pour mettre en œuvre les applications innovantes émanant de ces domaines. Cependant, la formation professionnelle peut en elle-même jouer un rôle crucial dans la manière dont les technologies nouvelles sont conçues et mises en œuvre sur le poste de travail et dans la société en général. Les auteurs estiment qu'elle peut assumer ce rôle en développant les compétences individuelles et organisationnelles qui permettront aux individus et aux organisations d'anticiper l'avenir et de contribuer ainsi à l'édification d'une société basée sur les trois piliers de la compétence humaine, de l'innovation technique et de l'efficacité des organisations.

Ecoles de la deuxième chance - projets pilotes européens: volume 1 - Les villes s'engagent.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 28 p.
ISBN 92-828-1908-6, en fr
DG XXII Bibliothèque,
B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B -1049 Bruxelles,
Fax.: 32-2-296.4259
EN FR

Il s'agit du volume 1 de la réunion de lancement du programme «écoles de la deuxième chance». Les projets pilotes visent les jeunes sans qualifications formelles qui cherchent à se réinsérer socialement et professionnellement. Leur objectif premier est de réintégrer les jeunes sur le plan social et professionnel en leur offrant un vaste éventail d'occasions d'éducation et de formation de qualité faites sur mesure à partir de leurs besoins individuels. Les projets sont ciblés sur les villes dont certains quartiers concentrent les problèmes sociaux et économiques, et en particulier les grandes zones métropolitaines où des taux de chômage élevés vont de pair avec la marginalisation des jeunes.

Ecoles de la deuxième chance - projets pilotes européens: volume 2 - Les enjeux des projets pilotes.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 59 p.
ISBN 92-828-1909-4, en fr
DG XXII Bibliothèque,
B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B -1049 Bruxelles,
Fax.: 32-2-296.4259
EN FR

Il s'agit du volume 2 de la réunion de lancement du programme «écoles de la deuxième chance». Les projets pilotes visent les jeunes sans qualifications formelles qui cherchent à se réinsérer socialement et professionnellement. Leur objectif premier est de réintégrer les jeunes sur le plan social et professionnel en leur offrant un vaste éventail d'occasions d'éducation et de formation de qualité faites sur mesure à partir de leurs besoins individuels. Les projets sont ciblés sur les villes dont certains quartiers concentrent les problèmes sociaux et économiques, et en particulier les grandes zones métropolitaines où des taux de chômage élevés vont de pair avec la marginalisation des jeunes.

Jeunesse pour l'Europe: Compendium 1995.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 191 p.
ISBN 92-827-9430-X, fr
DG XXII Bibliothèque,





B7-0/31,
Rue de la Loi 200,
B -1049 Bruxelles,
Fax.: 32-2-296.4259
EN FR

Jeunesse pour l'Europe, le programme adopté le 14 mars 1995 pour une période de cinq ans, s'appuie sur une expérience considérable et est devenu au fil des ans l'une des principales pistes pour promouvoir une politique de coopération pour les jeunes en Europe. Ce compendium inclut une sélection de 1 000 projets d'échanges auxquels ont participé plus de 6 000 jeunes dans les différents États membres de l'Union européenne éligibles au programme pour 1995. Même si les actions mises en œuvre sont très diverses, les échanges intra-communautaires ont pour principal objectif la tolérance, la promotion de la société multiculturelle et la lutte contre la xénophobie et le racisme. Des méthodes dynamiques de communication ont souvent été utilisées, comme le théâtre, la musique, l'audio-visuel, la danse, la peinture, etc.

Building a European co-operative research tradition in vocational education and training: the contribution of the LEONARDO da Vinci programme's surveys and analyses.

DIETZEN A; KUHN M (eds.)
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Berlin [etc.]: BIBB, 1998, 220 p.
ISBN 3-88555-628-6
EN

Dans cette publication, des spécialistes européens de la formation professionnelle examinent la contribution que peuvent apporter les projets de recherche transnationaux à la promotion des innovations et la mise en place d'un système plus unifié de formation professionnelle en

Europe. Les auteurs s'intéressent aux projets menés dans le cadre du programme LEONARDO. Les stratégies de recherche pour le développement d'une identité européenne politique et orientée sur l'action sont décrites et évaluées. La deuxième partie est consacrée aux stratégies de développement de la qualité dans la coopération européenne en matière de recherche. La troisième partie porte sur l'évaluation des projets de recherche transnationaux.

L'éducation et la formation en Europe: points de vue croisés syndicalistes/chercheurs Angleterre, Ecosse, Espagne, France, Italie, Portugal. Phase 1 cycle de séminaires septembre 1996-février 1997.

VIGEZZI M (coord.)
Montreuil: ISERES, 1997, 183 p.
ISERES, 263 rue de Paris,
F-93516 Montreuil cedex
FR

Dans le cadre de l'initiative communautaire ADAPT, un cycle de séminaires a rassemblé des syndicalistes et des universitaires de différents pays. Six points théoriques ont été traités: les enjeux de la formation, les espaces de la formation, la crise du travail et celle de l'éducation, les rapports emploi-formation, les politiques de formation, enfin les politiques européennes de formation. Chaque thème était illustré par le cas d'un pays: système éducatif français et ses rapports avec le système productif, cas de l'Ecosse ou le libéralisme appliqué à l'éducation, cas du Portugal présentant le rôle des centrales syndicales dans la gestion de l'éducation, cas anglais illustrant les pratiques libérales de déréglementation, problèmes de la certification, enfin cas italien insistant sur les décalages importants entre l'Europe monétariste et l'Europe sociale.





Du côté des États membres

D Why do firms train?: theory and evidence.

ACEMOGLU D; PISCHKE J-S

Quarterly Journal of Economics 113 (1),
1998, p. 79-119

ISSN 0033-5533

EN

Cette publication présente une théorie de la formation selon laquelle les travailleurs ne paient pas pour la formation générale qu'ils reçoivent. L'information plus grande de l'employeur actuel sur les capacités de ses salariés par rapport à d'autres entreprises crée un pouvoir monopsonique ex post et encourage cet employeur à fournir et à financer une formation, même pour des compétences générales. Ce modèle peut conduire vers des équilibres multiples. Dans un équilibre, les départs sont élevés de manière endogène, et par conséquent les employeurs n'ont qu'un pouvoir monopsonique limité et fournissent peu de formation, tandis que dans un autre équilibre les départs sont peu nombreux et la formation est bien développée. En utilisant des micro-données sur les apprentis allemands, les auteurs montrent que les prédictions que permet leur modèle semblent confirmées par la réalité.

In der Diskussion: Ausbildungsplatz- abgabe [Themenheft].

Berufsbildung (Seelze) 48, 1997, 52 p.

ISSN 0005-9536

ISBN 3-7800-4326-2

DE

Le prélèvement obligatoire pour la formation, qui constitue le thème de ce numéro de la Revue, a récemment été au cœur des débats sur la formation professionnelle. Les articles contenus dans cette publication portent sur des problèmes tels que le partage du financement, la taxe d'apprentissage comme facteur contribuant à la diminution de l'offre de formation, les systèmes de financement négociés collectivement, l'impact sur les grandes entreprises, la formation inter-entreprise, l'auto-organisation du financement au niveau des chambres de com-

merce, la formation équitable et neutre du point de vue des coûts, le financement équitable de la formation en entreprise et les conditions requises pour une formation modulaire viable.

DK The Danish vocationally oriented general upper secondary education programmes: general rules.

Danish Ministry of Education
Copenhagen: UM, 1997, 53 p.

ISBN 87-603-0979-2

Undervisningsministeriets forlag,

Frederiksholms Kanal 25 F,

DK-1220 Copenhagen K

EN

Cette publication contient une traduction du cadre juridique général qui préside aux filières de l'enseignement secondaire supérieur général à vocation professionnelle du Danemark: «l'examen commercial supérieur» (HHX) et «l'examen technique supérieur» (HTX), deux filières à plein temps de trois ans qui donnent accès à l'enseignement supérieur. Cette publication décrit le contexte général, les matières et les objectifs éducatifs de ces filières. Elle vise à présenter un tableau d'ensemble de ces deux filières à un public étranger.

IRL Annual Competitiveness report '98.

National Competitiveness Council

Dublin: National Competitiveness Council,

1998, 162 p. + annexes ; bibl.

ISSN 1393-6123

National Competitiveness Council,

Forfas,

Wilton Park House,

Wilton Place,

IRL-Dublin 2.

EN

Le «National Competitiveness Council» a été créé en 1997 dans le cadre du dernier accord national entre les partenaires sociaux afin d'évaluer les facteurs qui déterminent la compétitivité et d'identifier les actions nécessaires pour la préserver



et l'améliorer. Ce premier rapport examine le rôle des ressources humaines pour garantir la compétitivité. Le Conseil estime que le système éducatif doit répondre aux défis, en particulier en développant l'apprentissage des langues, européennes et non européennes, l'aptitude à résoudre les problèmes et la réflexion autonome. Selon le Conseil, le système éducatif doit être davantage ouvert et flexible pour s'adapter à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Le rapport souligne l'intérêt du Livre blanc sur le développement des ressources humaines et le projet d'identification des qualifications entrepris par Forfas-Agence nationale de développement/ESRI-Institut de recherche économique et sociale. Il recommande par ailleurs qu'une action soit entreprise pour faire face à la pénurie immédiate de compétences, non seulement dans les domaines de haute technologie, mais aussi dans les secteurs du bâtiment, du commerce de détail et du tourisme. Il est également nécessaire, selon le rapport, d'examiner l'impact des aides accordées aux entreprises pour favoriser la formation, de réexaminer le concept même de formation – le Conseil estime que notre conception de la formation est trop étroite – et d'encourager une «extension considérable du système de certification». De nouvelles formes de travail participatif et les interactions entre les entreprises et les écoles au niveau local sont également examinées dans ce rapport.

Note: Le résumé du rapport annuel, intitulé «The competitiveness challenge '98 Council summary statement», est publié séparément.

FR Les organismes de formation.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Délégation générale à l'emploi et la formation professionnelle

Paris: DAGEMO-BECI, 1998, 34 p.

(Synthèse prospective emploi-formation, 26)

*DAGEMO-BECI,
39-43 quai André Citroën,
F-75739 Paris cedex 15*

FR

Ce document est une synthèse des résultats d'une étude prospective commandée conjointement par l'Etat et les représentants patronaux du secteur privé des or-

ganismes de formation. On y trouve un portrait de la branche aujourd'hui, des projections sur l'avenir et les préconisations formulées par le cabinet conseil qui a réalisé l'étude.

IT La simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale: I risultati dell'attività di monitoraggio delle imprese simulate in Italia.

D'ARCANGELO A; MONTEDORO C (eds.) Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, ISFOL Milan: Angeli, 1998, 185 p.

(Quaderni di formazione Isfol, 27)

*Franco Angeli,
Viale Monza 106,
I-20127 Milano*

IT

La «simulation d'entreprise» consiste à reproduire des situations de travail réelles à des fins de formation. Cette publication recueille les résultats des activités de suivi menées en 1996 sur un échantillon d'entreprises simulées en Italie. Cette méthode, basée sur l'acquisition de compétences et de qualifications professionnelles grâce à l'apprentissage pratique, représente une bonne alternative pour la formation de base, la formation post-secondaire ainsi que pour l'apprentissage. Elle est aussi particulièrement intéressante comme modèle visant à intégrer la formation en entreprise.

PT Carta magna: educação e formação ao longo da vida.

SIMÃO J. et al.

Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Lisbon: Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998, 49 p.

ISBN 972-704-164-7

*Gabinete de Apoio Técnico à Comissão Nacional para o Ano da Educação e da Formação ao Longo da Vida,
Praça de Londres 2-10º,
P-1091 Lisbon Codex*

PT

Ce document est une synthèse de la réflexion menée par la Commission natio-



nale pour l'Année de l'Éducation et de la Formation tout au Long de la Vie, dans le cadre de l'élaboration de la «Grande Charte de l'Éducation et de la Formation». La société de l'information et la globalisation ont engendré de nouvelles réalités, qui sont à l'origine de nouveaux concepts, dont quelques-uns sont abordés ici. On y aborde également «l'ensemble de thèmes éducation/formation et la réalité portugaise» [une brève analyse de l'état de choses actuel et de l'articulation entre l'éducation et la formation]; on y fait aussi référence à la réglementation applicable en ce cas et l'on y présente quelques données statistiques. Les lignes d'action principales dans les domaines de l'éducation et de la formation y sont aussi énoncées.

UK **Design of the New Deal for 18-24 year olds.**

Department for Education and Employment, DfEE

Sheffield: DfEE, 1997, 38 p

DfEE Publications Centre,

PO Box 5050,

Sudbury,

Suffolk, CO10 6ZQ

EN

Le «New Deal for 18-24 year olds» vise à aider les jeunes de 18 à 24 ans qui ont été chômeurs pendant six mois ou plus à trouver un emploi et à améliorer leurs perspectives d'emploi durable. Il comporte diverses mesures d'aide telles que des actions d'insertion en vue d'un premier travail, des activités de recherche d'emploi, d'orientation professionnelle ainsi que quatre options – dont chacune comporte un élément d'éducation ou de formation, à savoir: un emploi subventionné, une éducation ou une formation à plein temps, un travail dans la Task

Force sur l'environnement ou dans le secteur bénévole, et une stratégie de persévérance. Ce document décrit les principes qui sont à la base du «New Deal». Il fournit un cadre qui détermine dans un premier temps les paramètres pour la planification des mesures spécifiques des services de l'emploi et de leurs partenaires, qui seront mises en place localement, et établit, en deuxième lieu, la base du développement d'une activité plus détaillée portant sur l'orientation, les procédures et les spécifications contractuelles.

Education and training development agenda 1997-1998.

Department for Education and Employment, DfEE

Sheffield: DfEE, 1997, 65 p

ISBN 0-85522-702-8

DfEE Publications Centre,

PO Box 5050,

Sudbury,

Suffolk, CO10 6ZQ

EN

Ce document décrit les programmes de développement dans les domaines de l'éducation et de la formation relevant du ministère de l'Éducation et de l'Emploi. Il fait le point sur les développements les plus récents et les plus importantes initiatives gouvernementales. Il s'agit notamment de l'amélioration du niveau des écoles, de la mise en place d'une grille nationale pour l'éducation et la formation, du développement de l'«University of Industry», de la lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire, de l'amélioration des qualifications professionnelles et d'une série d'initiatives visant à promouvoir et encourager l'éducation et la formation tout au long de la vie.



Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Bd. Tirou 104
B-6000 Charleroi
Tél.: +32.71.20 61 74 (Secretary)
+32.71.20 61 73 (S.Dieu)
Fax: +32.71.20 61 98
Ms. Sigrid Dieu
(Chef de Projets)
Email: sigrid.dieu@forem.be
Mme Isabelle Hupet
(Secrétaire assistante)
Email: isabelle.hupet@forem.be
WWW Site: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding)
Keizerlaan 11
B-1000 Brussels
Tél.: +32.2.506 04 58-459
Fax: +32.2.506 04 28
Mr. Philippe De Smet
(Literature researcher)
Email: pdsmet@vdab.be
Mr. Reinald van Weydeveldt
(Documentation)
Email: rvweydev@vdab.be
WWW Site: <http://www.vdab.be>

DK

DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers)
Rigensgade 13
DK-1316 København K
Tél.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301
Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14
Ms. Pia Cort (Research assistant)
Email: pc@mail.delud.dk
Ms. Merete Heins (Librarian)
Email: mh@mail.delud.dk

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D - 10707 Berlin
Tél.: +49.30.8643-2230 (BC)
+49.30.8643-2445 (SB)
Fax: +49.30.8643-2607
Dr. Bernd Christopher
Email: christopher@bibb.de
Ms. Steffi Bliedung
Email: bliedung@bibb.de
WWW Site: <http://www.bibb.de>

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tél.: +30.1.976 44 64
+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)
Fax: +30.1.976 44 64
+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)
Mr. Loukas Zahilas (Director)
Email: zalouk@hol.gr
Ms. Ermioni Barkaba
(Head of Documentation)
WWW Site: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél.: +34.91.585 95 82
+34.91.585 95 80
(M. Las Cuevas)
Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87
Mr. Juan Cano Capdevila
(Deputy Director)
Ms. Maria Luz de las Cuevas
(Info/Doc)
Email: mluz.cuevas@inem.es
WWW Site: <http://www.inem.es>

FIN

NBE (National Board of Education)
Hakaniemenkatu 2
P.O.Box 380
FIN-00531 Helsinki
Tél.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)
+358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)
+358.9.77 47 71 24 (M. Kyro)
Fax: +358.9.77 4778 65
Mr. Matti Kyro
Email: matti.kyro@oph.fi
Ms. Liisa Hughes
Email: liisa.hughes@library.jyu.fi
Ms. Arja Mannila
Email: Arja.Mannila@oph.fi
WWW Site: <http://www.oph.fi>

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tél.: +33.1.41 25 22 22
Fax: +33.1.47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel (Director)
Email: kessel@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
(Documentation department)
Ms. Danièle Joulieu
(Head of Documentation)
Email: cidoc@centre-inffo.fr
WWW site: <http://www.centre-inffo.fr>

IRL

FAS (The Training and Employment Authority)
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tél.: +353.1.607 05 36
Fax: +353.1.607 06 34
Ms. Margaret Carey (Head of Library & Technical Information)
Email: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley (Librarian)
WWW Site: <http://www.fas.ie>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Via Morgagni 33
I-00161 Roma
Tél.: +39.06.44 59 01
Fax: +39.06.44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
(General director)
Mr. Colombo Conti
(Head of Documentation)
Mr. Luciano Libertini
Email: isfol.doc2@iol.it (Library)
WWW Site: <http://www.isfol.it/>

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tél.: +352.42 67 671
Fax: +352.42 67 87
Mr. Ted Mathgen
Email: daniele.menster@batel.lu

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training)
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-Hertogenbosch
Tél.: +31.73.680 08 00
+31.73.680 07 29 (M. Nieskens)
+31.73.680.07.81 (E. van Hoofst)
Fax: +31 73 612 34 25
Ms. Marian Nieskens
Email: MNieskens@cinop.nl
Ms. Emilie van Hoofst
Email: Ehoofst@cinop.nl
WWW Site: <http://www.cinop.nl>



Organisations associées

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tél.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tél.: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tél.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tél.: +39.11.693 65 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tél.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos (Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.min-qemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tél.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Gudmundur Árnason
Email: grarna@rhi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tél.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter (Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfee/dfeehome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling) (The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tél.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tél.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tél.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tél.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg (Director)
Ms. Martha Piaggio (Head of Documentation)
Email: dirmvd@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tél.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieczko (Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



Derniers numéros en français



N° 11/97 Innovation et réforme : la formation dans les pays d'Europe centrale et orientale

Analyse et contexte économiques

- L'achèvement de la première phase de la transition en Pologne, Hongrie, République tchèque et Slovaquie (J. Nagels)
- Marchés du travail et formation en Europe centrale et orientale (Alena Nesporova)
- Les défis et les priorités de la formation professionnelle dans les pays d'Europe centrale et orientale (Inge Weilnböck-Buck; Bernd Baumgartl; Ton Farla)

Aspects institutionnels

- Questions politiques. Des ministres de Hongrie, de Lettonie, de Slovénie et de Roumanie répondent à des questions sur le processus de réforme de la formation et de l'enseignement professionnels dans leurs pays respectifs. (Péter Kiss; Juris Celmin; Slavko Gaber; Virgil Petrescu)
- Le rôle des partenaires sociaux dans le développement de la formation professionnelle dans les pays «en transition» (Jean-Marie Luttringer)

Coopération internationale

- Coopération internationale dans l'élaboration de programmes de formation et d'enseignement professionnels - l'expérience polonaise (Tadeusz Kozek)
- La coopération germano-hongroise à l'appui de la réforme de la formation professionnelle en Hongrie (Laszlo Alex)
- Modernisation et réforme de la formation et de l'enseignement professionnels en Estonie - Étude de cas (Martin Dodd)
- Le programme Leonardo da Vinci s'ouvre aux pays d'Europe centrale et orientale (Tim Mawson)

Données clés

- Formation et enseignement professionnels en Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Roumanie et en Slovénie
- Indicateurs clés sur les pays d'Europe centrale et orientale
- PIB/habitant en % de la moyenne UE (carte)

N° 12/1997 Que savons-nous ? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi.

Recrutement, parcours de carrière et allocation du capital humain

- Les tendances du marché du travail et les besoins d'information : leur impact sur les politiques du personnel (Carmen Alpin; J.R. Shackleton)
- Le recrutement dans une entreprise européenne (Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö)

Le rôle des qualifications et des certificats formels

- Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe (Louis Mallet et alii)
- L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? (Vincent Merle)
- L'entreprise espagnole face au nouveau système de formation professionnelle (Valeriano Muñoz)

Apprendre en dehors du système apprenant formel

- Évaluation des acquis non formels : qualité et limites des méthodologies (Jens Bjørnåvold)
- Une question de foi ? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes (Jens Bjørnåvold)

Appui et action par l'individu

- Besoins d'information et d'orientation des individus et des entreprises : de nouveaux enjeux pour l'orientation professionnelle (Karen Schober)
- La formation autodirigée dans le monde du travail (Gerald A. Straka)





N° 13/98 Le financement de la formation professionnelle : approches politiques

Le financement de la formation professionnelle : choix et orientations

- L'enseignement, la formation et l'économie (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- Questions liées au financement de la formation et de l'enseignement professionnels dans l'UE (Gregory Wurzburg)

Le financement de la formation professionnelle : quelques approches politiques

- Taxes, congés de formation et conventions collectives : comment inciter les entreprises et les individus à investir dans la formation (Vladimir Gasskov)
- L'introduction des principes de l'économie de marché dans le système de formation en Angleterre et au Pays de Galles (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Les interventions de l'État dans le domaine de la formation complémentaire à finalité professionnelle (Yrjö Venna)
- Les alternatives de financement de la formation professionnelle : l'exemple des pays émergents d'Amérique latine (David Atchoarena)

Les entreprises et le financement de la formation professionnelle

- L'investissement des entreprises dans la formation continue (Norman Davis)

Aspects du débat politique à l'Est et à l'Ouest

- Le financement de l'enseignement professionnel en Russie : problèmes et options (Ivo Gijssberts)
- Interview sur le financement de la formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)

N° 15/1998 La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels

N° 16/1998 Sécurité de l'emploi et évolution de l'organisation du travail - nouveaux besoins de formation



**Prochainement
disponible
en français**

Prrière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue « Formation professionnelle » pour un an. (3 numéros, 15 écus plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne « Formation professionnelle » au prix symbolique de 7 écus par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
Boîte postale 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Numéro				
Langue				

Nom et prénom _____

Adresse _____



Invitation à contribuer à la Revue européenne «Formation professionnelle»

Le Comité de rédaction désire encourager la soumission d'articles à la Revue européenne «Formation professionnelle».

La Revue est publiée par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol, et bénéficie d'une vaste diffusion dans toute l'Europe, tant dans les États membres de l'Union européenne qu'au-delà. La Revue joue un rôle important dans la diffusion d'informations et l'échange d'expériences sur l'évolution de la politique et de la pratique de la formation et de l'enseignement professionnels, et inscrit le débat dans une perspective européenne.

Dans ses prochains numéros, la Revue traitera des thèmes suivants :

- ***L'innovation dans la formation et l'enseignement professionnels***
N° 17/99 (mai - septembre 1999)

Si vous désirez rédiger un article¹ sur un des aspects des thèmes susmentionnés, soit à titre personnel, soit en tant que représentant d'une organisation, prière de contacter :

Steve Bainbridge, rédacteur, Revue européenne «Formation professionnelle», CEDEFOP, PO Box 27, Finikas, GR-55 102, Thessalonique (Thermi), Grèce; téléphone : + 30 31 490 111, téléfax : + 30 31 490 174; Mél : sb@cedefop.gr

Les articles devront être communiqués sur papier et sur une disquette au format Word ou WordPerfect, ou en annexe (format Word ou WordPerfect) à un message électronique. L'article devra être accompagné de brefs détails biographiques de l'auteur décrivant ses fonctions actuelles et l'organisation dont il relève. Les articles peuvent être rédigés en espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Tous les articles soumis seront examinés par le Comité de rédaction, qui se réserve le droit de prendre une décision sur la publication. Les auteurs seront informés de cette décision.

Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter la position du CEDEFOP. La Revue fournit au contraire la possibilité de présenter différentes analyses et des points de vue variés et même contradictoires.

1) La longueur des articles devrait être de 5 à 10 pages (30 lignes par page, 60 caractères par ligne).

Vous pensez et agissez sans frontières... Lisez européen!

Assurez-vous de
recevoir votre exemplaire
personnel: abonnez-vous
à une revue européenne

La revue **Formation professionnelle** paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR). L'abonnement comprend tous les numéros de la revue **Formation professionnelle** qui paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié avant le 30 novembre.

La revue **Formation professionnelle** vous sera expédiée par l'Office des publications de l'UE à Luxembourg et la facture par votre bureau distributeur de l'UE.

Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA.
Ne payez qu'après réception de la facture!

Abonnement annuel (hors TVA): ECU 15; BFR 600; FF 100

Prix à l'unité (hors TVA): ECU 7; BFR 280; FF 46



Peut-on mesurer les bénéfices

CEDEFOP

Retour sur investissement : qui paie ? Qui en profite ?

Financement de l'éducation et de la formation
tout au long de la vie: problèmes clés

Jittie Brandsma

Investir dans les ressources humaines -
un dilemme?

Alexander Kohler

Bénéfices pour les entreprises et les individus

Vers un taux de rentabilité de la formation:
évaluation de la recherche sur les bénéfices
de la formation dispensée par les employeurs

Alan Barrett; Ben Hövels

Valorisation salariale de la formation professionnelle
continue et production de compétences
dans le système éducatif : le cas de la France et de
l'Allemagne

Pierre Béret; Arnaud Dupray

Comptabilité et inscription au bilan des ressources humaines

Écoute la réponse dans le vent. Les investissements
dans la formation dans la perspective
de la comptabilité des ressources humaines

Ulf Johanson

Traiter sur un plan égal l'investissement physique
et l'investissement en formation

Isabelle Guerrero

Mesurer les activités de formation

L'interprétation des statistiques de la formation
en Europe: mise en garde

Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew

À lire

Choix de lectures