

FR

# **L** Objectif compétence: former et se former

**Deuxième rapport sur la recherche en formation  
et enseignement professionnels en Europe  
synopsis**



# **Objectif compétence: former et se former**

Deuxième rapport sur la recherche en formation  
et enseignement professionnels en Europe: synopsis

Pascaline Descy  
Manfred Tessaring

Cedefop Reference series

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001

ISBN 92-896-0021-7

© Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), 2001  
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

*Printed in Italy*

Le **Centre européen pour le développement de la formation professionnelle** (Cedefop), créé en 1975, livre des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche dans ce domaine.

Europe 123  
GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale:  
PO Box 22427  
GR-551 02 Thessaloniki

Tél. (30) 310 490 111  
Fax (30) 310 490 020  
E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Page d'accueil: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Site web interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Pascaline Descy, Manfred Tessaring  
Cedefop

Le manuscrit a été achevé en novembre 2000.

### **Remerciements:**

Les auteurs souhaitent exprimer leur reconnaissance à l'ensemble des chercheurs qui ont contribué à l'élaboration du rapport sur la recherche (voir annexe). Ils doivent également beaucoup à tous ceux qui ont apporté un soutien actif à cette publication, en particulier Johan van Rens, Stavros Stavrou et de nombreux collègues du Cedefop, les membres du Conseil d'administration du Cedefop et les collègues de la Commission européenne.

Ils remercient également tous ceux qui se sont engagés dans l'organisation et la préparation de ce rapport, notamment:

Béatrice Herpin et Litza Papadimitriou-von Herff pour les travaux d'organisation et d'édition;  
Silvia del Planta pour la compilation des projets de recherche en Europe;  
le service de traduction du Cedefop pour la révision et la traduction du document;  
le service des publications du Cedefop pour la préparation du manuscrit en vue de l'impression.

Publié sous la responsabilité de:

Johan van Rens, Directeur  
Stavros Stavrou, Directeur adjoint





## Table des matières

<b>Introduction</b>	3	<b>5. Développement et mesure des ressources humaines</b>	25
<b>Première partie</b>		<b>6. Étude des besoins de compétences et de formation par des enquêtes d'entreprises</b>	27
<b>Systèmes de FEP, coordination avec le marché de l'emploi et pilotage</b>	4		
1. Régulation, coordination, pilotage et coopération dans les systèmes de formation	4		
2. Le financement de la formation	5		
3. Le prestige de la FEP face à l'enseignement général	7		
4. Systèmes de certification, évaluation et reconnaissance des compétences	8		
5. Professionnels de la FEP: évolution des rôles, professionnalisation et pilotage des systèmes	10		
<b>Deuxième partie</b>		<b>Quatrième partie</b>	
<b>Apprentissage tout au long de la vie et compétences: défis et réformes</b>	10	<b>Emploi, performance économique et inadéquation des compétences</b>	28
1. Apprendre tout au long de la vie: de la création d'un concept à un nouveau paradigme éducatif	10	1. L'emploi en Europe	28
2. Compétences, apprentissages et innovations didactiques pour les nouveaux profils professionnels	13	2. Éducation, formation et performance économique	28
3. Individualisation et différenciation de la FEP	15	3. Dynamique des marchés de l'emploi et des compétences	29
4. Apprendre dans l'entreprise	16	4. L'inadéquation des compétences sur le marché de l'emploi	30
<b>Troisième partie</b>		5. Les besoins futurs de compétences	34
<b>Formation, emploi et entreprises</b>	17	<b>Cinquième partie</b>	
1. Besoins de compétences dans une économie mondialisée	17	<b>Performance individuelle, transition avec la vie active et exclusion sociale</b>	35
2. Marchés internes, externes et professionnels de l'emploi	18	1. Formation et performance individuelle	35
3. Rôle des PME dans la formation et l'emploi	20	2. Transition du système éducatif vers la vie active	37
4. Entreprenariat et stratégie européenne pour l'emploi	22	3. Exclusion sociale et réinsertion par la formation	39
		<b>Sixième partie</b>	
		<b>Recherche en FEP en dehors de l'Union européenne</b>	42
		1. Recherche en FEP dans les pays d'Europe centrale et orientale	43
		2. Recherche en FEP dans d'autres pays non membres de l'UE	45
		<b>Annexe: Contributions au rapport de référence du deuxième rapport sur la recherche</b>	48

<b>Abréviations</b>			
<b>Codes «pays»</b>	LV	Lettonie	CVTS
A	NL	Pays-Bas	continuing vocational training survey (enquête sur la formation professionnelle continue)
AU	N	Norvège	DRH
B	NZ	Nouvelle-Zélande	développement des ressources humaines
BG	P	Portugal	E&F
CA	PECO	pays d'Europe centrale et orientale	éducation et formation
CH	PL	Pologne	E(C)FT
CZ	RO	Roumanie	enquête (communautaire) sur les forces de travail
D	S	Suède	FEP
DK	Sco	Écosse	formation et enseignement professionnels
E	SK	Slovaquie	FPC
EE	SI	Slovénie	formation professionnelle continue
EL	UE	Union européenne	IALS
Eng	UK	Royaume-Uni	<i>international adult literacy survey</i> (enquête de l'OCDE sur l'alphabétisation des adultes)
F	US	États-Unis	ONG
FIN			organisation non gouvernementale
GB	<b>Abréviations fréquemment utilisées</b>		PIB
HU	(À quelques exceptions près, nous ne citons pas ici d'abréviations correspondant à des institutions, organisations, projets, programmes de formation, etc., notamment au niveau national.)		produit intérieur brut
I	CITE	classification internationale type de l'éducation	PME
IRL			petite et moyenne entreprise
JP			TIC
L			technologies de l'information et de la communication
LT			TSER
			targeted socio-economic research (programme communautaire de recherche socio-économique finalisée)

## Collection du Cedefop «Rapports sur la recherche en FEP en Europe»

---

### *Premier rapport sur la recherche*

Cedefop, 1998. *Vocational education and training – the European research field. Background report 1998*. Tessaring M., ed. Cedefop reference document. Luxembourg: EUR-OP, 2 vol., 352 p. (volume I), 321 p. (volume II) – en anglais uniquement.

ISBN 92-828-3612-6 (volume I + volume II)

Prix au Luxembourg (TVA exclue): EUR 19 (pour les volumes I + II)

Tessaring M., 1999. *Formation pour une société en mutation. Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe 1998*. Document de référence. Cedefop. Luxembourg: EUR-OP, 318 p. (également disponible en allemand, anglais et espagnol).

ISBN 92-828-6150-3 (FR)

Prix au Luxembourg (TVA exclue): EUR 19

### *Deuxième rapport sur la recherche*

Descy P., Tessaring M., eds., 2001. *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series. Luxembourg: EUR-OP, 3 vol., 430 p. (volume I), 610 p. (volume II), 460 p. (volume III)

ISBN 92-896-0034-9 (volumes I + II + III)

Prix au Luxembourg (TVA exclue): EUR 21 (pour les volumes I + II + III)

Descy P., Tessaring M., 2001. *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*. Cedefop Reference series. Luxembourg: EUR-OP. 460 p. (également disponible en allemand, anglais et espagnol).

ISBN 92-896-0030-6 (FR)

Prix au Luxembourg (TVA exclue): EUR 19

Descy P., Tessaring M., 2001. *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: synopsis*. Cedefop Reference series. Luxembourg: EUR-OP. 48 p. Disponible gratuitement dans 11 langues de l'UE.

ISBN 92-896-0021-7 (FR)

Prix du rapport de référence (3 volumes) et du rapport de synthèse au Luxembourg (TVA exclue): EUR 29,50

Les rapports sur la recherche sont disponibles uniquement dans les bureaux de vente nationaux de l'UE (voir page de couverture).

Certaines parties du rapport sur la recherche et cette synopsis sont également disponibles sur le site du Village européen de la formation du Cedefop ([www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)).



# Objectif compétence: former et se former

## Synopsis

---

*Cette synopsis récapitule les principaux résultats et conclusions du deuxième rapport sur la recherche européenne en formation et enseignement professionnels (FEP) (Objectif compétence: former et se former), qui s'inscrit dans la collection de rapports lancée par le Cedefop en 1998. Cette collection a pour objectif de livrer une vue d'ensemble de l'état actuel de la recherche sur la FEP en Europe, des principales approches théoriques et conceptuelles, des résultats empiriques, ainsi que des implications pour les décideurs, les chercheurs et les praticiens.*

*Cette synopsis vous donnera un aperçu des principaux sujets, résultats et conclusions présentés dans le deuxième rapport sur la recherche. Le lecteur qui souhaite une analyse plus détaillée de certaines questions est invité à consulter le rapport de synthèse et/ou le rapport de référence.*

## Introduction

### Définition et rôle de la formation et de l'enseignement professionnels

Au sens large, la formation et l'enseignement professionnels (FEP) comprennent toutes les activités plus ou moins organisées ou structurées – qu'elles mènent ou non à une qualification reconnue – qui visent à doter les individus des connaissances, des aptitudes et des compétences nécessaires et suffisantes pour qu'ils puissent exécuter une profession ou un ensemble de professions. Les personnes en formation initiale ou continue entreprennent donc une préparation au travail ou adaptent leurs compétences à l'évolution de la demande.

La FEP est indépendante du lieu où elle se déroule, de l'âge ou d'autres caractéristiques des participants et de leur niveau antérieur de qualification. Le contenu de la FEP peut être adapté à un emploi spécifique ou orienté vers un éventail plus large d'emplois ou d'activités, ou encore combiner ces deux perspectives; la FEP peut également englober des éléments d'enseignement général. La définition de la FEP et de la formation continue (FPC) diffère toutefois d'un pays à l'autre.

### Fonction et objectifs de la recherche en FEP

Les politiques d'éducation et de formation, tout comme d'autres politiques, doivent tenir compte des relations complexes qui existent entre l'éducation et la formation d'une part et le système socio-économique de l'autre. C'est à la recherche qu'il revient de faire la lumière sur ces aspects, en vue d'analyser, d'identifier et d'expliquer ces

relations, d'améliorer notre compréhension des causes et des effets et de repérer les moyens et les stratégies qui pourraient être efficaces et acceptables pour la résolution d'un problème.

En particulier, la recherche sur la FEP vise à:

- (a) décrire et expliquer les systèmes, les conditions et les contextes des processus intervenant dans l'acquisition et l'actualisation des qualifications et des compétences professionnelles;
- (b) fournir des informations sur les interactions entre la FEP et les autres domaines d'action sociale. Ces interactions concernent le cadre juridique et institutionnel, les interdépendances avec les changements sociaux, économiques, technologiques et démographiques et le comportement des différents acteurs qui interviennent dans ces domaines;
- (c) démontrer son importance pour la recherche d'options et la prise de décisions parmi les divers protagonistes.

### Rapports sur la recherche en FEP en Europe

Les rapports sur la recherche en FEP en Europe publiés régulièrement par le Cedefop visent à améliorer la transparence sur les thèmes de recherche en Europe, en rassemblant les résultats de différentes disciplines et en positionnant en même temps les autres domaines d'action sociale par rapport à la formation professionnelle initiale ou continue. En outre, les rapports montrent les implications des résultats de la recherche pour les divers protagonistes (décideurs politiques, institutions, partenaires sociaux, entreprises, individus) et attirent l'attention sur les domaines que la recherche couvre insuffisamment et où elle devrait être renforcée.

Le deuxième rapport sur la recherche prolonge le premier, dont la publication remonte à 1998/1999 <sup>(1)</sup>. Il approfondit certains thèmes, en reprend d'autres en les actualisant pour tenir compte des nouveaux acquis de la recherche, et en aborde de nouveaux pour refléter le débat actuel.

### **Le deuxième rapport sur la recherche se compose de trois publications:**

(a) la *synopsis* (que vous tenez entre vos mains): elle vous donnera un aperçu des principaux sujets, résultats et conclusions présentés dans le deuxième rapport sur la recherche;

(b) un *rapport de synthèse*: il dresse un panorama complet de la situation actuelle de la recherche sur la FEP en Europe, des grandes approches théoriques et conceptuelles, des principaux résultats empiriques et de leurs implications pour les décideurs et les chercheurs;

(c) un *rapport de référence* (3 volumes qui constituent la base du rapport de synthèse): il rassemble les contributions rédigées sur différents thèmes par des chercheurs renommés de toute l'Europe.

Vous trouverez en annexe la liste des contributions au rapport de référence. Toutes les références bibliographiques ne figurent pas dans cette synopsis, mais le rapport de synthèse en contient la liste complète.

## **Première partie** **Systemes de FEP, coordination** **avec le marché de l'emploi et** **pilotage**

*La première partie du rapport traite de la coordination, du financement et du pilotage des systèmes de formation et d'enseignement professionnels (FEP). Après une présentation générale des principes de coordination et des acteurs impliqués, une analyse est consacrée aux modes de financement de la formation professionnelle initiale (FPI), continue (FPC) et des actions destinées aux chômeurs. Cette partie recense également les réformes entreprises pour augmenter le prestige de la FEP, les nouvelles formes de certification des compétences, ainsi que l'évolution des profils des professionnels de la FEP.*

<sup>(1)</sup> Pour les références bibliographiques des rapports sur la recherche, voir p. 2.

## **1. Régulation, coordination, pilotage et coopération dans les systèmes de formation**

Le pilotage a pour objectif de garantir l'adaptation et l'adéquation des systèmes d'éducation et de formation aux besoins des individus, du marché de l'emploi et de la société en général. Dès lors, la fonction essentielle de la coordination est d'assurer un équilibre entre les intérêts, parfois opposés, des différents acteurs (pouvoirs publics, employeurs et individus).

Dans chaque pays, la FEP entretient des liens complexes avec l'économie, le marché du travail et le système d'emploi. De surcroît, sa structure hautement différenciée et ses nombreuses spécialités rendent difficile toute action de coordination.

La gestion planifiée et le pilotage par la demande sur le marché de l'emploi constituent les deux mécanismes extrêmes de coordination des systèmes de FEP. Dans la pratique, les pouvoirs publics «empruntent» des éléments à chaque mécanisme, et recourent en outre à des méthodes alternatives de coordination par l'intermédiaire d'organisations professionnelles (mode corporatiste) ou en utilisant des réseaux.

- Dans la *gestion planifiée*, les pouvoirs publics prennent en charge l'ajustement de l'offre à la demande (des individus comme du marché de l'emploi) et organisent la formation. Le pilotage par les pouvoirs publics, à travers la planification, agit généralement sur l'offre éducative. Cependant, les systèmes de FEP ne peuvent pas être pilotés uniquement par un système planifié, les variations de la demande ne pouvant être anticipées au-delà d'un certain point.

- Le *pilotage du système par le marché de l'emploi* passe par l'adoption des principes suivants: décentralisation, déréglementation et délégation d'autorité. La régulation marchande est assurée par les retours d'information (*feedback*) des utilisateurs de la FEP. Les marchés de l'éducation et du travail sont interdépendants.

- La dichotomie marché-État a longtemps été (et est encore souvent) présentée comme le point central du débat sur le mode de coordination des systèmes de formation. Cependant, chaque modèle de coordination possède ses faiblesses; il est donc souhaitable de rechercher le meilleur compromis pour répondre aux demandes du marché tout en évitant une bureaucratie excessive, et d'utiliser des solutions alternatives, telles que la régulation corporatiste (grâce aux organisations

Tableau 1: Acteurs et tâches de coordination stylisés

	Système de FEP		Marché de l'emploi	
	Demande d'éducation/ de formation	Offre d'éducation/ de formation	Offre de compétences	Demande de qualifications et de compétences
	Législation, partis politiques			
	Institutions d'éducation/de formation		Institutions sur le marché de l'emploi	
<b>Niveau macro</b> (national, régional, local)	Organisations d'étudiants/de parents	Administration, Organisations d'enseignants/ de formateurs	Organisations de travailleurs	Organisation d'employeurs
<b>Niveau méso</b> (organisationnel)	Représentants d'étudiants/ de parents	Organismes d'enseignement/ de formation	Représentants des travailleurs	Entreprises
<b>Niveau micro</b> (individuel)	Ménages	Enseignants, formateurs, etc.	Employés	Employeurs

Source: Lassnigg, 2001. Steering, networking and profiles of professionals in vocational education and training. In: Descy P., Tessaring M., eds., *Training in Europe*, vol. 1.

professionnelles) ou les réseaux afin d'augmenter la flexibilité et la réactivité du système de FEP.

*Les organisations professionnelles et les partenaires sociaux* assurent une fonction de coordination en réunissant des acteurs ayant des intérêts communs. Les associations d'employeurs, les syndicats, les associations d'enseignants ou de parents, etc. organisent ainsi le relais entre les niveaux méso et macro, entre l'offre et la demande de formation dans le système de FEP et entre l'offre et la demande de qualifications et de compétences sur le marché de l'emploi (tableau 1).

Les *réseaux* assurent le maintien de liens directs mais informels entre les différents acteurs. Le bon fonctionnement d'un réseau est davantage basé sur la confiance que sur les intérêts financiers ou l'autorité formelle.

Le pilotage des systèmes s'effectue en choisissant la stratégie la plus adaptée aux choix politiques. Trois niveaux types d'intervention sont possibles: répartition du pouvoir de décision; modification de la structure et des objectifs des cursus; adaptation des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le choix du système de pilotage doit être basé sur une analyse des faiblesses et des goulets d'étranglement, pour ensuite trouver des solutions appropiées.

## 2. Le financement de la formation <sup>(2)</sup>

Le financement de la *formation et de l'enseignement professionnel initiaux* (FPI) est assuré principalement par les pouvoirs publics (y compris les autorités régionales), à l'exception de l'apprentissage, pour lequel les entreprises interviennent de manière substantielle. Le budget de la FPI est en augmentation (en valeur réelle) dans un grand nombre de pays, même si le coût unitaire est parfois en baisse.

En dépit de certaines innovations, le financement de la FPI reste largement basé sur les entrées (*input*) <sup>(3)</sup>. Toutefois, dans une perspective de réduction des coûts, on assiste à un affinement des critères et à l'application de formules d'attribution plus complexes.

À l'exception du modèle basé sur les entrées, le plus classique et le plus répandu, tous les modèles de financement (financement basé sur les résultats, chèques-formation, etc.) s'efforcent, avec plus ou moins de succès, de réguler les presta-

<sup>(2)</sup> Les conclusions tirées dans ce chapitre sont basées sur l'analyse des systèmes de financement de la FEP de l'Autriche, du Danemark, de la France, de la Finlande, des Pays-Bas, de la Suède, du Royaume-Uni, de l'Espagne et de l'Allemagne (projet Cedefop).

<sup>(3)</sup> Financement forfaitaire reposant sur des formules de calcul propres à chaque pays et prenant en compte différentes variables: inscription et participation, durée et nature du programme.

Tableau 2: Évolution du niveau de financement de la FPC				
Pays	Période (1 <sup>re</sup> année = ligne de base 100)	Niveau de financement comparatif (1996-1997)		
		Dépenses publiques	Dépenses des entreprises	Dépenses des individus/des ménages
Autriche	1986-1997	188	–	–
Danemark	1985-1996	263	162	–
Angleterre	1986/1987-1996/1997	261	–	–
France	1987-1996	174	187	206
Finlande (a)	1986-1996	–	143	700
Espagne (b)	1995-1996	–	142	–
Pays-Bas	1986-1996	–	161	110

(a) À la différence des autres pays, la Finlande a indexé toutes les dépenses effectuées avant 1996 au niveau de 1996.

(b) Montants de financement basés sur les taxes de formation prélevées auprès des employeurs et des employés, hors contributions UE.

Source: Elson-Rogers S., Westphalen, S.-Å., 2000. *Financing training in the European Union*. Document de travail. Cedefop. Thessaloniki.

tions et d'optimiser certains critères: efficacité, efficacité, qualité et équité. Ces critères revêtent une importance accrue: en raison de l'augmentation d'autres types de dépenses publiques, les budgets de la FPI seront de plus en plus limités (malgré une stabilisation des coûts).

La mise en place d'une stratégie de formation tout au long de la vie renforce le rôle accordé à la *formation professionnelle continue* (FPC). Les budgets de FPC se sont d'ailleurs accrus dans la plupart des pays (tableau 2).

Les coûts directs de la FPC sont essentiellement pris en charge par les entreprises. Les pouvoirs publics souhaitent néanmoins que la part de l'investissement privé (entreprises et individus) augmente.

Le mécanisme de financement de la FPC dépend du régime de régulation privilégié: réglementation par les pouvoirs publics, régulation grâce à des accords entre partenaires sociaux, régulation par le marché. Ces trois mécanismes se situent sur un continuum. Chacun d'entre eux est présent dans les pays étudiés, sous une forme plus ou moins combinée; toutefois, l'un ou l'autre mode de régulation prédomine et influence la manière dont le financement est attribué.

À l'avenir, des mécanismes devront être mis en place pour assurer une répartition équitable de l'offre de formation continue et des ressources

entre les entreprises (spécialement les PME), les secteurs et les individus, tout en veillant à subordonner le financement de la formation à ses résultats. La concurrence entre prestataires devra être davantage exploitée.

Le budget consacré à la *formation des chômeurs* a évolué proportionnellement au taux de chômage. Partout, sauf au Royaume-Uni, ce budget est en hausse, même en cas de stabilisation ou d'infléchissement du chômage. Ce type de FEP est financé majoritairement par les pouvoirs publics.

Différentes réformes ont été mises en œuvre pour accroître l'efficacité de la formation des chômeurs. Ces réformes peuvent être classées en trois catégories principales: décentralisation vers les organismes régionaux et les agences pour l'emploi; intervention plus importante du gouvernement dans le cadre d'un renforcement de la concertation avec les acteurs régionaux et locaux; tendance à la privatisation des prestations.

Pour contenir le coût de la FEP, les pouvoirs publics cherchent donc à accroître son efficacité par diverses mesures: décentralisation de la régulation et du financement, nouveaux mécanismes de répartition des ressources basés sur des mesures plus précises à la fois des entrées (*input*), mais aussi des résultats (*output*). Dans certains cas, ces mesures s'accompagnent d'une autonomie accrue pour les organismes de formation,



ainsi que d'un renforcement de la concurrence entre prestataires.

Les mécanismes de distribution des ressources font également l'objet de réformes (par exemple: financement basé sur les résultats, chèques-formation).

Le *financement basé sur les résultats* (FBR) consiste à subordonner l'attribution de l'ensemble ou d'une partie des ressources aux organismes au respect de certains critères de performance, plutôt que de se baser sur les seuls critères d'entrée (inscription et participation, durée et nature du programme).

Le FBR renforce l'efficacité des prestataires, en les incitant à améliorer leur politique et leur offre de formation et à optimiser l'utilisation de leurs revenus. Le FBR peut en outre être utilisé comme mécanisme de pilotage par les décideurs politiques afin d'atteindre certains objectifs essentiels.

Malgré ses avantages potentiels en termes de pilotage et d'efficacité, le FBR présente des effets pervers potentiels: écrémage des individus les plus performants; distorsion de l'offre en faveur de programmes ayant un taux élevé de réussite; simplification des contenus; augmentation des coûts d'audit et de suivi; abaissement des normes d'évaluation pour augmenter les taux de réussite; concentration sur les résultats à court terme.

Les *chèques-formation* stimulent le financement par la demande: attribués aux bénéficiaires, ces chèques peuvent être dépensés dans l'organisme d'enseignement et de formation de leur choix.

Lorsqu'ils sont financés par les pouvoirs publics, les chèques-formation visent certains objectifs: stimuler la demande de formation tout en favorisant le choix du consommateur; améliorer l'accès aux prestations privées; garantir une meilleure qualité (puisque les individus sont conscients de la valeur de l'investissement réalisé).

Les chèques-formation requièrent néanmoins un système hautement flexible (organisé en modules de formation, par exemple), mais aussi des structures d'orientation, pour aider l'individu à se constituer un parcours de formation judicieux. Les chèques-formation peuvent cependant générer des effets d'aubaine et des coûts administratifs élevés.

Les innovations dans le domaine du financement de la formation sont encore d'une ampleur limitée et les données disponibles très incomplètes; dès lors, l'évaluation de leur efficacité et de leur impact est encore difficile. L'existence de données plus précises à la fois au niveau national et international et une

exploration plus systématique de l'impact des nouveaux mécanismes de financement permettrait un suivi approprié des dépenses de FEP, mais également une évaluation des innovations et des réformes institutionnelles. La quête de l'efficacité et de l'efficacité passe aussi par une mesure plus fiable du rapport coût-bénéfice de la formation.

### 3. Le prestige de la FEP face à l'enseignement général

L'attrait et le prestige de la formation professionnelle dépendent dans une large mesure de la reconnaissance sociale dont elle jouit et des possibilités qu'elle ouvre sur le marché du travail en termes d'emploi, de salaire, de niveau de poste et de perspectives de carrière. Le statut accordé à la FEP varie d'un pays à l'autre.

- Dans les pays où le système éducatif et le marché de l'emploi sont étroitement liés (D, A, DK, NL, CZ, HU), le renforcement du prestige de la FEP passe d'une part par une amélioration des perspectives de carrière de niveau supérieur pour les détenteurs des diplômes du secondaire général ou professionnel, et d'autre part par un meilleur accès à l'enseignement supérieur des diplômés de la FEP.
- Dans les pays où la relation entre système éducatif et marché de l'emploi est limitée (Australie, Japon, Canada, États-Unis), il faut renforcer les liens entre les deux systèmes, en vue d'impliquer davantage les employeurs dans l'enseignement et la formation: partenariats école-entreprise, formules de placement pendant la formation.
- Dans les systèmes caractérisés par des relations variables (suivant les filières) entre système éducatif et marché de l'emploi (Eng, EE, FIN, F, EL, N, P, Sco, E, S), la cohérence du système d'enseignement secondaire supérieur doit être renforcée.

L'analyse menée dans plusieurs pays (Autriche, Angleterre, Belgique, Écosse, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Norvège) a permis d'identifier quatre stratégies de réforme des systèmes d'enseignement secondaire supérieur (tableau 3).

La stratégie du *renforcement professionnel* a pour but d'insister sur la nature distincte de la FEP sur base de ses curricula spécifiques et de la relation forte entre employeurs et prestataires de formation (Autriche, Espagne, Estonie, Hongrie).

Tableau 3: Stratégies de réforme de la FEP au niveau secondaire supérieur ayant pour but d'accroître son prestige face à l'enseignement général	
Renforcement professionnel	Insiste sur la nature distincte de la FEP, propose des curricula spécifiques et assure un lien entre employeurs et prestataires de formation (A, E, HU, EE)
Enrichissement mutuel	Vise à rapprocher tous les types d'écoles, en encourageant leur coopération, tout en préservant leur caractère spécifique (FIN, N)
Liaison	Mise en place d'une structure de qualification, de certification et de reconnaissance commune permettant de placer la FEP et l'enseignement général sur un pied d'égalité théorique (Eng, F)
Unification	FEP et enseignement général sont réunis au sein du système secondaire supérieur, tous les jeunes suivent donc un tronc commun d'enseignement (Sco, S)

Source: Lasonen J., Manning S., 2001. How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In: Descy P., Tessaring M., eds. *Training in Europe*, vol. I.

L'*enrichissement mutuel* vise à rapprocher tous les types d'écoles, en encourageant leur coopération, tout en préservant leur caractère spécifique (Finlande, Norvège).

La stratégie de *liaison* consiste à mettre en place une structure de qualification, de certification et de reconnaissance commune permettant de placer la FEP et l'enseignement général sur un pied d'égalité théorique (Angleterre, France).

Dans la stratégie d'*unification*, enseignements professionnel et général sont réunis au sein du système secondaire supérieur. Tous les jeunes suivent donc un tronc commun d'enseignement. Ce système assure une meilleure équité quant aux perspectives d'études ultérieures (Écosse, Suède).

Chaque programme de réforme peut emprunter des éléments à différentes stratégies, et les orientations des politiques nationales évoluent au fil du temps. Néanmoins, toutes les réformes ont un point commun: elles répondent aux – ou anticipent les – tendances du marché de l'emploi et de l'organisation du travail, qui appellent des chan-

gements qualitatifs dans les connaissances et les compétences. Dès lors, les réformes visent à renforcer les liens entre le marché de l'emploi et la FEP, en augmentant sa capacité de réaction.

Les *qualifications doubles* constituent un élément supplémentaire de réforme. Elles permettent d'acquérir des qualifications professionnelles donnant accès à la fois à des emplois qualifiés et à l'enseignement supérieur, notamment universitaire. Dans tous les pays où elles existent, les qualifications doubles sont acquises dans l'enseignement à temps plein en établissement scolaire.

Les qualifications doubles renforcent le prestige de la FEP: acquisition de compétences liées au développement personnel, mobilité facilitée à la fois dans le système éducatif et sur le marché de l'emploi, transition facilitée entre système éducatif et emploi. Cependant, ce succès s'accompagne d'une sélectivité assez importante en faveur des étudiants les plus brillants. Les qualifications doubles doivent donc être partie intégrante d'un système éducatif flexible et transparent: en amont, elles doivent être accessibles à partir de différentes filières professionnelles et générales, en aval, elles doivent permettre la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

Quelle que soit la stratégie adoptée, il est difficile de modifier l'image des filières de formation professionnelle qui, dans beaucoup de pays européens, accueillent les élèves ayant échoué dans l'enseignement général. Certains progrès substantiels ont toutefois été accomplis, et la FEP fait l'objet d'un recentrage au sein des systèmes éducatifs et par rapport au marché de l'emploi.

#### 4. Systèmes de certification, évaluation et reconnaissance des compétences

Nos systèmes de certification sont en mutation. La capacité du diplôme classique à rendre compte des compétences de l'individu est remise en question. De nouveaux modèles de certification apparaissent, notamment des systèmes de validation de l'apprentissage non formel.

Dans un marché de l'emploi caractérisé par une mobilité croissante, le «titre» se voit conférer une qualité intrinsèque de plus en plus importante. Simultanément, l'augmentation générale du niveau d'éducation entraîne une hausse des exigences en qualifications.



À l'heure actuelle, la certification devient un élément à part entière de la formation, dont elle devient de plus en plus indépendante (phénomène d'autonomisation). La recherche d'outils permettant de mesurer les compétences des individus met l'accent sur la capacité de l'individu à mobiliser ses compétences, et moins sur la manière dont ces dernières ont été acquises. Cette approche aboutit à de nouvelles formes de reconnaissance (notamment pour l'apprentissage non formel).

De plus, la mise en place d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie nécessite de prendre en compte les modes alternatifs d'accès à la compétence et de développer les liens entre les différentes étapes d'apprentissage à différents moments de la vie.

Si la lisibilité des compétences certifiées et leur pertinence sur le marché de l'emploi constituent un facteur de souplesse, leur légitimité à grande échelle impose l'acceptation de normes. Il faut donc rechercher un juste équilibre entre, d'une part, un niveau de précision permettant d'identifier aisément les compétences particulières d'un individu et, de l'autre, un niveau de généralité suffisant pour permettre la reconnaissance de ces capacités dans le plus large spectre possible.

De nouveaux modèles de certification sont actuellement proposés, visant à valider les compétences acquises de manière non formelle ou informelle, notamment en situation de travail ou dans la vie privée. L'évaluation porte sur les compétences acquises et non sur leur mode d'acquisition.

Les pays européens peuvent être regroupés en cinq clusters en fonction de l'importance accordée à l'apprentissage non formel et informel, des initiatives institutionnelles et/ou méthodologiques prises, et enfin des expérimentations réalisées.

(a) Le premier cluster se compose de l'Allemagne et de l'Autriche. L'attitude de ces deux pays vis-à-vis de l'apprentissage non formel peut être qualifiée de réticente. Certains projets expérimentaux ont été réalisés. Pour autant, le besoin de nouvelles méthodologies d'évaluation n'est pas suffisamment reconnu par les différents acteurs de la formation.

(b) Le second cluster se compose des pays méditerranéens: Grèce, Italie, Espagne et Portugal. Ces pays ont une tradition moins forte de FEP: dès lors, l'apprentissage non formel est devenu la forme dominante de reproduction et de renouvellement des compétences. Des réponses méthodologiques et institutionnelles variées ont pourtant été apportées. Bien que le secteur public

comme le secteur privé en aient souligné l'utilité, la reconnaissance de l'apprentissage non formel n'a pas encore donné lieu à la prise de mesure suffisantes.

(c) Dans les pays nordiques (Finlande, Norvège, Suède et Danemark), deux sous-groupes doivent être constitués. En Finlande et en Norvège, l'apprentissage non formel est au cœur des débats sur l'enseignement et la formation, et donne lieu à des expériences et à des réformes institutionnelles profondes. Les deux autres pays (Suède et Danemark) ont jusqu'à présent manifesté un intérêt limité pour ce sujet.

(d) Le quatrième cluster reflète l'influence des NVQ dans le processus d'apprentissage mutuel entre pays. Il regroupe le Royaume-Uni, l'Irlande et les Pays-Bas. L'importance des apprentissages ayant lieu en dehors des systèmes formels est reconnue quasi unanimement dans ces États membres. D'autres pays tentent aussi d'adopter un système basé sur le modèle de NVQ (par ex. certaines régions autonomes en Espagne).

(e) Le dernier cluster, constitué de la Belgique et de la France, répond davantage à un critère d'ordre géographique. La France a joué un rôle de pionnier dans l'identification, l'évaluation et la reconnaissance des compétences non formelles. Cependant, bien qu'elle possède l'expérience la plus longue et la plus étendue dans ce domaine, la reconnaissance sociale de ces apprentissages est encore limitée. La Belgique, quant à elle, n'a pas encore décidé d'une stratégie claire.

D'autres initiatives prises au niveau sectoriel ajoutent à la complexité et à la richesse du sujet.

L'Union européenne (Livre blanc *Enseigner et apprendre* et programmes communautaires) a contribué à identifier les questions de manière plus claire et a soutenu les processus enclenchés au niveau national. Pourtant, les nombreuses initiatives mises en œuvre au niveau national visent davantage à établir des liens entre apprentissages formel et non formel qu'à mettre en place des systèmes transparents et harmonisés au niveau européen.

Les quelques mesures qui ont été prises à plus ou moins large échelle montrent que l'apprentissage non formel est encore traité comme une sous-catégorie de l'apprentissage formel. La nature propre de ce type d'apprentissage, qui débouche sur des compétences spécifiques, n'est pas reconnue. Cela est en partie dû au fait que les qualifications formelles déterminent encore les relations de travail (attribution des postes, échelle des salaires et conventions collectives).

En matière d'apprentissage non formel, la fidélité et la validité sont assurées du point de vue technique et instrumental, alors que la légalité et la légitimité le sont par des critères normatifs. Une méthodologie, fût-elle parfaite, n'a aucune valeur en l'absence d'un dispositif institutionnel et politique adéquat. Les structures institutionnelles ne peuvent fournir une solution complète, mais cette dimension ne doit pas être négligée.

## 5. Professionnels de la FEP: évolution des rôles, professionnalisation et pilotage des systèmes

L'évolution des profils des professionnels de la FEP est conditionnée par trois éléments nouveaux du paysage de la formation: le développement d'organisations apprenantes; la prise en compte des compétences et de l'apprentissage non formel; l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Les défis auxquels est confrontée la FEP plaident en faveur d'une plus grande professionnalisation des acteurs de la formation. Il convient par ailleurs d'étudier dans quelle mesure cette professionnalisation peut influencer le pilotage de la FEP et son rapprochement avec le marché de l'emploi.

Traditionnellement, la professionnalisation du métier d'enseignant et de formateur repose sur le renforcement des qualifications pédagogiques, notamment afin d'améliorer le rôle de formation/facilitation. Cette méthode a pour conséquence l'alignement progressif de la fonction des éducateurs de la FEP sur celle des enseignants des filières générales.

La diffusion étendue des connaissances pédagogiques doit aller de pair avec la mise en œuvre de programmes de formation continue permettant aux professionnels de se préparer à de nouvelles fonctions (administration, planification, recherche, etc.).

Le degré élevé de fragmentation des différentes catégories de professionnels de la FEP s'accompagne d'une tendance à la convergence des fonctions exercées. L'intégration formelle des différentes catégories semble cependant difficilement réalisable. Plusieurs solutions alternatives se présentent: développer des éléments communs de formation pour enseignants et directeurs du DRH (niveau, méthode et contenu) et de nouvelles fonctions (recherche, liens DRH-FEP); accroître la coopération avec le monde du travail et les par-

tenaires sociaux; mettre en place des programmes centrés sur l'apprenant et des environnements d'apprentissage riches.

Le spectre des tâches et des fonctions du DRH peut servir de base pour la professionnalisation des différents intervenants en FEP. Il serait envisageable de diversifier le rôle des catégories de professionnels réparties dans les différentes sphères organisationnelles de la formation (éducation et lieu de travail), en vue de rapprocher l'éducateur du responsable du développement des ressources humaines (DRH).

## Deuxième partie Apprentissage tout au long de la vie et compétences: défis et réformes

*Dans cette partie, l'apprentissage tout au long de la vie est abordé sous un angle pédagogique. L'analyse est consacrée aux différents éléments de cette stratégie: compétences à développer, didactiques et méthodes à mettre en place, réformes à entreprendre au niveau des systèmes éducatifs pour assurer individualisation et flexibilité des parcours. Les nouveaux modes d'acquisition des compétences en entreprise liés à l'instauration d'organisations apprenantes sont aussi analysés.*

### 1. Apprendre tout au long de la vie: de la création d'un concept à un nouveau paradigme éducatif

Dans une société où mondialisation, progrès techniques et technologies de la communication soulignent la valeur essentielle du capital humain, l'avènement du concept d'apprentissage tout au long de la vie s'accompagne d'une prise de conscience progressive de l'importance des processus d'acquisition et de renouvellement des connaissances et des compétences.

Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est apparu dans les années 70. Éducation et formation étaient alors considérées comme systématiques et institutionnalisées. La valeur des compétences acquises en dehors des institutions formelles était peu reconnue (à l'exception de cer-

tains pays, voir par exemple le système dual). Les praticiens savaient qu'il fallait aller au-delà de la simple extension de l'enseignement traditionnel durant toute la vie et que de nouvelles méthodes seraient nécessaires; toutefois l'accent portait davantage sur les contenus d'apprentissage que sur les processus ou sur l'apprenant.

Depuis lors, des changements profonds ont affecté le marché de l'emploi et les systèmes éducatifs, liés notamment aux mutations socio-économiques, au progrès technologique et à l'évolution démographique. Entre autres, cela a eu pour conséquence d'accroître considérablement les taux de participation des adultes dans la formation (graphique 1).

Ces changements ont révélé l'importance de l'employabilité, qui désigne la nécessité de développer et de maintenir les compétences des travailleurs, en leur donnant les connaissances et les capacités nécessaires pour conserver un emploi durant toute leur vie professionnelle. À cet effet, il faut donner aux individus les moyens de garantir leur propre employabilité en devenant des apprenants autonomes (*self-directed learners*)

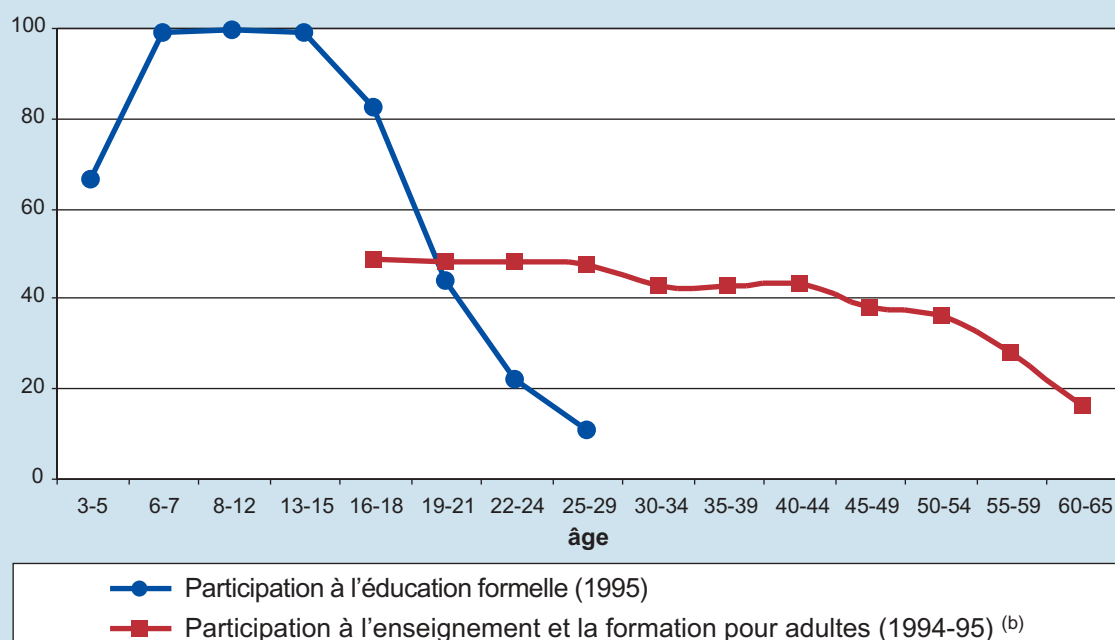
tout au long de leur vie. Apprendre tout au long de la vie apparaît comme une nécessité et un droit pour tous. Les pouvoirs publics et les organismes responsables de l'éducation et de la formation doivent donc veiller à la disponibilité et à la qualité des environnements d'apprentissage.

L'identification des différents composants du concept d'apprentissage tout au long de la vie aide à définir les défis auxquels sont confrontés les États, les systèmes éducatifs, les entreprises et les individus.

(a) *L'éducation et la formation initiales doivent garantir l'acquisition d'une base de compétences «vitales».* La formation initiale prépare les individus à acquérir un niveau suffisant d'employabilité et d'adaptabilité, en leur fournissant les capacités et les compétences nécessaires pour s'orienter et s'adapter tout au long de la vie aux changements dans les professions et les environnements de travail.

La phase initiale d'éducation et de formation est cruciale car elle représente un investissement unique dans la formation des compétences, sur lequel l'individu pourra s'appuyer tout au long de

Graphique 1: Participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, pays sélectionnés, 1994/1995, % <sup>(a)</sup>



(a) Participation, par groupe d'âge, à l'éducation formelle (entre 3 et 29 ans) et à l'enseignement et la formation pour adultes (entre 16 et 65 ans), moyenne non pondérée de 9 pays (B, CAN, IRL, NL, NZ, S, CH, UK, US).

(b) À l'exclusion des étudiants à temps plein de moins de 24 ans.

Source: OCDE, 1998. Analyse des politiques d'éducation, Paris: OCDE (CERI).

son existence. Les jeunes doivent être munis d'une «plate-forme minimale d'éducation et de formation», composée des compétences de bases et des compétences clés sur lesquelles ils pourront ancrer et bâtir leurs apprentissages ultérieurs.

(b) *Les entreprises comme les individus jouent un rôle clé dans la stratégie d'apprentissage tout au long de la vie.* Ils doivent investir dans le développement de leur propre potentiel, en étant soutenus par des politiques publiques conçues pour créer un climat économique et social favorable à la formation.

Un investissement accru en formation dépend des initiatives privées, y compris celles des entreprises. Les gouvernements devraient donc consentir des efforts pour inciter entreprises et individus à investir dans la formation.

Pour faire face aux mutations actuelles (restructuration des processus commerciaux, de l'organisation du travail, et compétition accrue –phénomènes intensifiés par la diffusion rapide des nouvelles technologies), les entreprises doivent veiller à assurer la mise à jour permanente des compétences de leur personnel, si elles veulent garantir leur survie et leur compétitivité.

(c) *L'identification, l'évaluation et la reconnaissance de l'apprentissage non formel* constituent une étape cruciale dans la mise en place d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie. Elle permet de lier formellement différentes formes d'apprentissage, qui touchent tous les aspects (*life-wide*) et toutes les phases (*lifelong*) de la vie.

(d) Le passage d'une pédagogie instructiviste à une approche constructiviste – dans laquelle l'individu est actif, les contenus contextualisés et basés sur la résolution de problèmes – amène à redéfinir totalement les fonctions des *enseignants* et des *formateurs*, dans l'entreprise comme dans les établissements de formation et les écoles. Jusqu'ici, l'enseignant/le formateur enseignait, démontrait, expliquait. Dorénavant, dans les nouvelles formes d'apprentissage, son rôle consiste plutôt à conseiller et à structurer les processus.

(e) Différents *groupes défavorisés* doivent faire l'objet de mesures spécifiques afin de prévenir tout accroissement des inégalités en terme d'accès à l'éducation. Ces groupes sont, par exemple:

- les jeunes qui quittent l'enseignement sans avoir atteint le niveau secondaire supérieur,
- les travailleurs peu qualifiés,
- les travailleurs plus âgés,

- les chômeurs ou les individus exposés au chômage,
- les immigrants et les minorités ethniques.

(f) Lorsqu'elles sont utilisées comme support didactique, *les technologies de l'information et de la communication (TIC)* offrent aux individus un niveau important de flexibilité (choix des sujets, des moments et des méthodes d'apprentissage, en particulier avec l'Internet). C'est une des raisons pour laquelle l'apprentissage électronique (*eLearning*) est devenu un des objectifs majeurs de la Commission européenne. Toutefois, les TIC peuvent conduire à de nouvelles formes d'exclusion et de marginalisation en pénalisant les individus ayant un accès limité à ces outils ou moins familiarisés avec ces technologies (spécialement les individus qui ont des besoins particuliers d'apprentissage et/ou qui proviennent de milieux sociaux défavorisés).

Les dispositifs institutionnels doivent faire l'objet de réformes de manière à créer ou à renforcer les liens entre les différents éléments des systèmes d'enseignement et entre apprentissage et travail (tableau 4):

- liens horizontaux au sein du système éducatif, établissant des passerelles entre les différentes filières d'éducation et de formation, pour faciliter la mobilité des individus;
- liens verticaux entre les systèmes d'éducation/de formation initiale et continue, afin d'assurer une transition facile entre les deux moments d'acquisition des compétences;
- liens entre politiques éducatives et politiques du marché de l'emploi, en vue de renforcer la coopération entre les différents acteurs (ex: ministères de l'éducation et du travail, partenaires sociaux);
- liens entre système éducatif et système productif, afin de faciliter la transition entre l'un et l'autre systèmes, de stimuler la réactivité des systèmes de formation, d'attirer l'attention des entreprises sur les bénéfices à long terme de la formation et d'aider les jeunes à se familiariser avec le monde du travail.

Il y a dix ans, les différents éléments de l'apprentissage tout au long de la vie étaient encore étudiés isolément. À l'heure actuelle, la plupart des pays semblent opter pour une *approche plus holistique* de ce concept, qui vise à rassembler à la fois l'éducation et la formation initiales et continues et l'apprentissage formel et non formel au sein d'un système cohérent.



**Tableau 4: Réformes des dispositifs institutionnels nécessaires à la mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie**

Types de liens à développer	Objectifs poursuivis
Liens horizontaux au sein du système éducatif	Faciliter la mobilité des individus en établissant des passerelles entre les différentes filières d'éducation et de formation
Liens verticaux entre éducation/formation initiale et continue	Faciliter la transition entre les deux moments d'acquisition des compétences
Liens entre politiques éducatives et politiques du marché de l'emploi	Renforcer la coopération entre les différents acteurs (ex: ministères de l'Éducation et du Travail, partenaires sociaux) et la cohérence des politiques mises en œuvre
Liens entre système éducatif et système productif	Faciliter la transition entre l'un et l'autre système, stimuler la réactivité des systèmes de formation, attirer l'attention des entreprises sur les bénéfices à long terme de la formation et aider les jeunes à se familiariser avec le monde du travail

Source: Auteurs.

## 2. Compétences, apprentissages et innovations didactiques pour les nouveaux profils professionnels

Deux facteurs permettent pour l'essentiel de comprendre le changement accéléré du contenu des emplois:

- l'introduction des nouvelles technologies, qui mettent l'accent sur des compétences intellectuelles plutôt que sur celles centrées sur l'action;
- l'expansion de nouveaux paradigmes organisationnels, qui fixent des exigences nouvelles en termes de variété, de flexibilité et de qualité de la pratique professionnelle.

La demande de compétences sur le marché de l'emploi révèle des exigences contradictoires: les employeurs recherchent des individus qui sont à la fois hautement adaptables (c'est-à-dire des généralistes), et toutefois immédiatement opérationnels (c'est-à-dire des spécialistes).

La plupart des individus seront vraisemblablement amenés à se former et à changer d'emploi au cours de leur vie professionnelle; la FEP doit donc veiller à fournir à l'individu un large éventail de compétences à la fois techniques, méthodologiques, organisationnelles, de communication et d'apprentissage. Elle doit par ailleurs faciliter la transition entre le système éducatif et l'emploi. À cet effet l'enseignement professionnel, jusqu'ici concentré sur les «qualifications», doit désormais viser l'acquisition de «compétences» (tableau 5).

**Tableau 5: Changement dans les compétences imposé par les nouvelles technologies et les nouvelles organisations du travail**

Facteurs de compétence	Anciens contenus	Nouveaux contenus
Responsabilité	Basée sur le comportement, comme l'effort et la discipline	Basée sur la prise d'initiative
Expertise	Liée à l'expérience	Cognitive: identifier et résoudre des problèmes
Interdépendance	Séquentielle; hiérarchique	Systémique; travail en groupe
Éducation et Formation	Acquise une fois pour toute	Continue
Apprentissage	Passif: être formé	Responsabilité face à l'apprentissage – auto-apprentissage, apprentissage tout au long de la vie

Source: Green A., Wolf A., Leney T., 1999. *Convergence and divergence in European education and training systems*. Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers, p. 128, adapté par la Commission européenne, programme Eurotecnat.

La notion de compétence est aujourd'hui utilisée dans différentes disciplines scientifiques, mais souvent avec des connotations différentes. Dans la relation à l'emploi, elle tend à prendre le pas sur la qualification formelle. Dans l'enseignement et la formation, la compétence devient l'objectif ultime d'acquisition. Ce concept émerge dans un contexte de crise socio-économique et de transformation de l'organisation du travail, qui justifie en soi le passage à un nouveau modèle de gestion. On tente même de définir les compétences dont les individus devraient disposer pour prendre leur place dans notre société.

Dans le domaine de la formation professionnelle et de l'analyse du travail, la compétence était traditionnellement envisagée comme hautement spécifique, liée à un poste de travail. Or les évolutions techniques et sociales ont poussé à rechercher, à côté des compétences spécialisées, des compétences transversales.

En Europe, différents modèles sont proposés aux systèmes de FEP pour adapter leurs contenus et leurs curricula. Deux principaux courants peuvent être identifiés:

- (a) l'approche favorisant les compétences de base, génériques et transversales (*basic, generic and core skills*);
- (b) le courant favorisant les compétences transférables (clés) et les compétences professionnelles largement applicables (*broad professional competences*).

L'approche favorisant les *compétences de base, génériques et transversales* est caractéristique du débat anglo-saxon, bien qu'elle soit présente dans quelques autres pays, mais de manière moins prégnante (DK, D, NL).

Les compétences dont l'acquisition devrait être favorisée sont des compétences générales élémentaires et/ou cognitives nécessaires pour occuper toute une série d'emplois, voire l'ensemble des emplois: mathématique, lecture, écriture, résolution de problèmes, compétences sociales, en communication et interpersonnelles. Il s'agit en quelque sorte de compétences d'entrée (*entry skills*).

Le courant favorisant les *compétences transférables (clés)* et les *compétences professionnelles largement applicables* (dominant par exemple en Allemagne, en Autriche et au Danemark) prend pour référence un ensemble de compétences qui transcendent les divisions du travail et des profils professionnels traditionnels. L'accent est mis sur les compétences suivantes: performance sociale et en communication, ainsi qu'efficacité stratégique, notamment résolution de problèmes, compétences organisationnelles et leadership.

Ces compétences ne sont pas fondamentalement différentes de celles énoncées par les partisans du développement de compétences génériques. C'est parce qu'elles sont considérées ici comme dépendantes d'un contexte ou d'une gamme de situations que la didactique visant à leur acquisition sera différente.

Les problèmes de la pratique professionnelle n'apparaissent pas séparément mais en faisceaux spécifiques à chaque groupe de professions; on

#### Définitions de «compétence»

*Savoir-faire professionnel/capacités*: les connaissances et l'expérience nécessaires à la réalisation d'une tâche ou d'un métier et/ou le résultat de l'enseignement, de la formation et de l'expérience qui, combinée aux savoir-faire appropriés, est caractéristique des connaissances techniques.

*Compétence*: la capacité démontrée et individuelle d'utiliser les savoir-faire, les capacités, les qualifications ou les connaissances pour faire face aux situations et aux nécessités professionnelles communes et changeantes.

*Compétences génériques*: les compétences qui soutiennent l'apprentissage toute la vie, non seulement la littératie et la numéracie (qui sont des compétences de base), mais aussi les compétences en communication, en résolution de problèmes, de travail en équipe, de prise de décision, de pensée créative, en informatique et d'apprentissage continu.

*Compétences transférables*: les compétences des individus qui sont appropriées aux métiers et professions autres que ceux qu'ils occupent ou ont récemment occupé.

*Compétences transversales*: l'ensemble des compétences, complémentaires aux compétences de base et aux compétences génériques et permettant aux individus:

- d'acquérir plus facilement de nouvelles qualifications;
- de s'adapter aux nouvelles technologies et aux nouveaux contextes organisationnels;
- d'être mobiles sur le marché de l'emploi, y compris au travers du développement de carrière.

Source: Bjørnåvold J., Tissot P., 2000. *Glossaire sur les thèmes identification, évaluation et reconnaissance des qualifications et compétences et transparence et transférabilité des qualifications*. Document de travail. Cedefop, Thessaloniki.

Fondation européenne pour la formation, 1998b. *Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms*. Turin: ETF [en ligne]. Disponible sur Internet: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/downloadgen>.

peut parler dans ce cas de problèmes professionnels transversaux (PPT, *occupational core problems*). Quand ces derniers surgissent, le travailleur doit mobiliser délibérément un ensemble de connaissances et de compétences, afin de répondre de manière adéquate et en temps voulu. Pour devenir des professionnels expérimentés, les débutants devront prouver leur aptitude à traiter ces PPT de manière efficace. La capacité que



démontre un individu à les résoudre détermine son degré d'expertise.

Pendant l'apprentissage, les apprenants peuvent utiliser les PPT pour acquérir les éléments centraux de compétences et d'expertise de leur métier, mais aussi pour développer des compétences plus générales – à savoir la résolution de problèmes et les compétences méta-cognitives. En effet, l'apprenant doit faire face à des éléments de complexité, de contradiction et d'incertitude qui contribuent au développement de compétences transférables.

Il apparaît que les chercheurs et les pédagogues en formation professionnelle sont moins divisés sur la nature des compétences permettant aux individus de s'adapter que sur les méthodes d'acquisition de ces compétences et sur leur application dans les situations professionnelles appropriées.

Certains chercheurs pensent qu'il faut transmettre des compétences de base (lecture, écriture, mathématique) et génériques (résolution de problèmes, communication, apprendre à apprendre). D'autres chercheurs, tout en reconnaissant la valeur de ces compétences, rappellent que *la compétence est indissociable du contexte dans lequel elle s'inscrit*.

Les innovations didactiques proposées sont néanmoins toutes centrées sur l'apprentissage autonome, le développement de compétences par la résolution de problèmes, et s'appuient sur une pédagogie plus active et plus individualisée, par opposition à un enseignement classique (apprentissage frontal traditionnel en classe ou simple reproduction de comportements sur le lieu de travail).

### 3. Individualisation et différenciation de la FEP

Afin de garantir la variété et la qualité de l'apprentissage et d'assurer la mise en place d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, la FEP doit entre autres adopter de nouveaux modes de flexibilité et permettre une individualisation accrue. Ci-dessous sont présentés certains exemples nationaux et de futures réformes sont suggérées.

Pour atteindre l'objectif de flexibilité et d'individualisation, plusieurs voies sont explorées en Europe:

- renforcement de la cohérence entre éducation et formation initiales et continues;

- extension de la modularisation des filières de formation (permettant une approche plus flexible des compétences);
- création de programmes combinant qualifications professionnelles et générales (dont notamment les qualifications doubles);
- élargissement du choix d'options proposées par les formations (facilitant la construction de parcours individualisés de développement personnel et professionnel).

Ces réformes sont censées accroître la flexibilité et la différenciation de la FEP; elles doivent en outre renforcer son image et affirmer sa position par rapport à l'enseignement général.

Au *Royaume-Uni* et aux *Pays-Bas*, on estime que l'apprentissage tout au long de la vie, individualisé, nécessite la mise en place progressive d'un système entièrement modulaire, qui devrait aussi garantir une meilleure réactivité de la FEP aux mutations du monde du travail et créer des passerelles entre enseignement général, FEP en milieu scolaire et FEP en alternance.

La *France* a institué des passerelles entre enseignement général et professionnel. La flexibilité a été accrue grâce à la validation des savoirs et de l'expérience professionnelle, qui permet d'accumuler des unités de crédit. Le baccalauréat professionnel, filière de qualification double, a été mis en place.

L'*Allemagne* a choisi d'instaurer une politique de différenciation interne, afin de favoriser dynamisme et flexibilité au sein des programmes. Un deuxième axe de réforme vise à individualiser davantage les qualifications professionnelles et à assurer une transition plus fluide entre FPI et FPC.

Au *Danemark*, tous les jeunes, y compris ceux qui fréquentent la FEP, reçoivent à la base un enseignement général, qui permet ensuite une meilleure mobilité entre filières. Un système modulaire favorise en outre l'adaptation des curricula aux besoins de certains groupes cibles, grâce à la combinaison individualisée des unités d'apprentissage.

La mise en place d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie nécessite une large gamme de qualifications (partielles ou totales) interchangeables, permettant aux individus d'évoluer entre enseignement général, FPI, FPC et enseignement supérieur, au sein d'un système qui ne sera plus linéaire (une étape

succédant à l'autre), mais favorisera les navettes entre différents lieux et différents moments d'acquisition des compétences, dans une perspective privilégiant l'acquisition de compétences à l'accumulation de diplômes.

L'obtention de qualifications supplémentaires reconnues en FPC, tout comme une offre de formation continue au niveau supérieur destinée aux diplômés de la FEP rendra cette dernière plus attractive.

Une expansion conséquente des options de FPC sur le lieu de travail est également nécessaire. Il semble que les nouvelles formes d'organisation du travail offrent des possibilités d'apprentissage accrues par rapport aux formes traditionnelles de division du travail.

#### 4. Apprendre dans l'entreprise

Les nouveaux modèles d'organisation du travail améliorent les possibilités de professionnalisation et d'apprentissage. Toutefois, un enseignement intégré au processus de travail moderne est très différent d'un enseignement organisé pédagogiquement. Dans les pré-supposés les plus audacieux, les nouvelles formes de travail équivalent à de nouvelles formes d'apprentissage.

La formation liée au travail ne doit pas se limiter à l'expérimentation ou à la formation sur le poste de travail. Il n'est pas possible d'acquérir une compétence professionnelle complète seulement par apprentissage informel, qui constitue une situation restreinte du point de vue cognitif puisque aucun retour réflexif sur l'activité n'est prévu. L'ajout de formes d'apprentissage délibéré est nécessaire, pour aller au-delà des objectifs purement techniques ou économiques, et favoriser la réflexivité et le développement personnel de l'apprenant (tableau 6).

Les formes d'organisation et d'apprentissage caractéristiques des processus de travail industriels modernes peuvent être classées en deux grandes catégories:

- (a) les formes de type «organisation apprenante», dans lesquelles les apprentissages délibérés et informels sont systématiquement combinés et qui vont au-delà des nécessités directes du poste de travail;
- (b) les formes d'organisation du travail dans lesquelles les compétences sont acquises de

Tableau 6: Types d'apprentissage expérientiel

Apprentissage expérientiel		
<i>Apprentissage informel</i> : ne comporte ni organisation, ni cadre formel. Son résultat devient apparent sans avoir été recherché		<i>Apprentissage délibéré</i> : a pour objectif d'atteindre des résultats d'apprentissage spécifiques
<i>Apprentissage par expérience</i> : implique un processus réflexif	<i>Apprentissage implicite</i> : a lieu sans réflexion ou inconsciemment	

Source: Dehnbostel P., Dybowski G., 2001. Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths. In: Descy P., Tessaring M., eds. *Training in Europe*, vol. 1. Adapté par les auteurs.

manière informelle et par l'expérience et restent limitées aux exigences dictées par la situation de travail.

Les formes d'apprentissage sur le lieu de travail considérées comme innovantes vont au-delà de l'apprentissage informel car elles combinent systématiquement apprentissage et travail.

Une organisation apprenante est une entreprise qui mobilise tous ses effectifs dans l'accroissement de l'efficacité organisationnelle et individuelle, par une réflexion continue sur la manière d'exécuter les tâches stratégiques et quotidiennes et en créant un environnement propice à l'apprentissage. Le contenu du travail devient en conséquence le contenu de l'apprentissage. Ensemble, ces deux contenus deviennent des éléments d'une spirale d'amélioration continue.

La mise en place de formes d'apprentissage intégrées au processus de travail et auto-organisées répond à des objectifs commerciaux; elle est liée à la restructuration des entreprises. Ces initiatives mènent à la création de nouvelles perspectives de formation et donc répondent à des objectifs à la fois économiques et pédagogiques en contribuant à:

- la pertinence des contenus,
- l'accroissement des perspectives de développement personnel et de l'autonomie des individus,
- l'optimisation de la productivité et de la performance,
- la compréhension des réformes organisationnelles par tous les acteurs impliqués,

- l'acquisition de compétences appropriées aux exigences futures du marché de l'emploi.

L'apprentissage au sein du processus de travail moderne présente une série d'avantages en terme d'orientation et de motivation; il assure en outre un lien direct entre l'acquisition des connaissances et leur mise en œuvre concrète. Toutefois, cette forme d'organisation a des implications non négligeables pour les fonctions et les tâches de tout responsable du développement des ressources humaines, de tout responsable de formation ou de tout travailleur assurant, à un moment ou à un autre, la fonction de formateur.

La reconnaissance du caractère constructif de l'apprentissage et le renforcement de ses liens avec le processus de travail modifient les conditions et les méthodes d'intervention du formateur, dont la fonction s'oriente vers la coordination au sein de l'organisation apprenante, qui est à la fois lieu de travail et d'apprentissage; dans ce cadre, le formateur ajoute à ses fonctions traditionnelles celles de chef d'équipe, de porte-parole, de gestionnaire de projet, d'assesseur de la qualité, etc., processus qui a aussi été abordé dans le cadre des nouveaux rôles des professionnels de la FEP décrits ci-dessus.

## Troisième partie

### Formation, emploi et entreprises

*La troisième partie du rapport est centrée sur le rôle des entreprises dans la formation et l'emploi. On y analyse tout d'abord les répercussions possibles de la mondialisation sur l'organisation du travail et les compétences, pour examiner ensuite les structures et le fonctionnement des marchés internes et professionnels de l'emploi et de leurs effets sur l'acquisition et l'utilisation des compétences. Puis on y présente la recherche sur les PME, l'emploi indépendant et l'entrepreneuriat, avec leurs implications pour la croissance, la création d'emplois et l'enrichissement des compétences. Cette partie du rapport traite également des différentes approches utilisées pour développer et mesurer les ressources humaines au niveau de l'entreprise et du potentiel des enquêtes d'entreprises pour compléter les enquêtes sur les forces de travail.*

## 1. Besoins de compétences dans une économie mondialisée

Il n'existe pas de relation claire ou simple entre la mondialisation, la division du travail et les besoins de formation des entreprises. Les changements dans la division du travail sont de plus en plus souvent imputés au processus de mondialisation, qui devrait imposer de nouvelles exigences au niveau des qualifications, des compétences et des attitudes professionnelles des travailleurs.

L'affaiblissement de la spécificité du site et des contraintes de temps pesant sur la production de biens et de services instaurent de nouveaux critères de concurrence pour les marchés mondialisés. Afin de satisfaire à ces critères, les entreprises réorganisent les processus de production et de travail et les travailleurs doivent répondre à la demande de nouvelles qualifications. Toutefois, les données empiriques relatives aux nouveaux concepts de production ne sont pas toujours claires, révélant l'existence d'une large gamme de choix organisationnels entre les approches plus traditionnelles, les approches néotayloriennes et les approches organisationnelles nouvelles.

L'«intelligence de la production» – combinaison de connaissances théoriques, expérientielles, systémiques, numériques et du processus de travail –, ainsi que les compétences internationales, les compétences de gestion et les compétences sociales vont manifestement gagner en importance. Il serait toutefois illusoire de croire que tout emploi fait appel à degré égal à ces nouvelles compétences. La mondialisation, associée aux nouvelles TIC, aboutit parfois aussi à des formes de travail réduisant à un minimum les compétences requises. En outre, il est difficile de croire que tout travailleur est à même de satisfaire à des exigences nouvelles et toujours plus étendues.

On ne peut donc pas toujours distinguer une tendance générale à la «réhabilitation» du travail. Au contraire, on constate aussi, renforcée par la mondialisation, une tendance à la *polarisation*, avec des emplois de plus en plus fondés sur les compétences d'une part et, de l'autre, des emplois à moindre intensité d'information et de savoir.

Il en résulte un défi majeur pour les systèmes de FEP. La formation devrait contribuer à éviter l'exclusion de ceux qui ne s'intègrent pas dans les segments supérieur ou intermédiaire de la main-d'œuvre qualifiée. Dans le système de formation

professionnelle, il conviendrait de porter davantage d'attention aux applications des TIC et aux besoins de qualifications qui en résultent (par exemple, l'apprentissage électronique ou *eLearning*). En outre, le secteur des TIC lui-même se trouve confronté à des pénuries tant quantitatives que qualitatives de compétences. La formation professionnelle devrait contribuer à réduire tout au moins les pénuries qualitatives.

L'usage répandu des TIC modernes non seulement crée des besoins additionnels de qualifications et de formation, mais a également des répercussions sur la *manière dont la formation est dispensée*, par exemple par la mise en place de centres d'apprentissage ouvert, d'apprentissage à distance ou autonome et de formations à l'intention de personnes ne pouvant suivre régulièrement des cours. En ce sens, la «mondialisation» pourrait être utilisée de manière positive pour renforcer et compléter les compétences requises dans une société mondialisée (tableau 7).

## 2. Marchés internes, externes et professionnels de l'emploi

Les débats sur le rôle de la formation dans la croissance économique et l'emploi touchent aux politiques publiques et au rôle des entreprises et des individus dans la constitution et l'accumulation de capital humain. Les questions abordées sont essentiellement la structure, le mode de fonctionnement et la mobilité sur les marchés internes, externes et professionnels de l'emploi, ainsi que leurs implications pour l'acquisition et l'utilisation des compétences.

La recherche sur les marchés internes et professionnels de l'emploi montre que le choix d'un modèle sociétal et la *relation salariale* qui en découle diffèrent d'un pays d'Europe à l'autre. Les approches économiques basées sur la théorie néo-classique et sur celle du capital humain sont tout aussi controversées que les approches sociologiques basées sur les théories du marché dual de l'emploi et de la segmentation. Tous ces modèles ne sont que partiellement propres à expliquer la

Tableau 7: Connaissances et compétences requises dans l'économie mondialisée

Connaissances et compétences	Motif sous-jacent
<b>Connaissances</b>	
Connaissances théoriques	Le travail en tant que processus de résolution de problèmes
Connaissances techniques (numériques)	Introduction des TIC modernes
Connaissances pratiques du processus de travail	Insécurité accrue, situations de risque causées par l'intégration technique
<b>Aptitudes et compétences</b>	
Compétences professionnelles, compétences multiples	Intégration des tâches, dé-spécialisation, travail de groupe
Compétences internationales	Mondialisation des marchés et de la production
Compétences sociales	Interaction directe dans et entre les groupes de travail, orientation sur le client, interaction directe avec les fournisseurs
Compétences de gestion	Déhiérarchisation, décentralisation, échange accru d'informations
<b>Attitudes de travail</b>	
Souci de la qualité, fiabilité	La qualité et le temps en tant qu'aspects clés de la concurrence mondiale
Créativité, esprit d'entreprise	L'innovativité en tant qu'élément clé de la concurrence mondiale
Qualités de meneur	Coordination de groupes de travail autonomes
Nouvelles vertus de travail	Engagement, confiance, citoyenneté industrielle

Source: Schienstock et al., 1999. *Information society, work and the generation of new forms of social exclusion (Sowing): Literature review*. Tampere: University of Tampere, Work Research Centre, p. 83.



relation salariale et, par voie de conséquence, la *relation qualification-travail*, c'est-à-dire le rôle des différents acteurs (individus, employeurs, partenaires sociaux, établissements de formation, pouvoirs publics) dans les rapports entre marché de l'emploi et système de formation.

Jusqu'à présent, les observations empiriques de l'interaction entre tous les types de marché de l'emploi – externes, internes et professionnels – et de leurs liens avec l'éducation, la formation et les qualifications sont assez rares. Les analyses longitudinales combinant données individuelles et données d'entreprises n'en sont qu'à leurs débuts. Ces analyses devraient inclure les caractéristiques institutionnelles et l'influence des autres acteurs sur les modes de formation et d'affectation du personnel (tableau 8).

Elles devraient aussi être en mesure de répondre à la question de savoir si, et comment, les problèmes rencontrés dans l'éducation, la formation et en début de carrière peuvent être compensés dans la vie professionnelle ultérieure par la formation continue ou par des programmes ciblés.

Les approches et modèles sociétaux se concentrent encore trop sur les liens entre la formation, les relations professionnelles et la gestion du personnel. Ils se contentent pour la plupart de la des-

cription de caractéristiques structurelles, se plaçant dans le contexte d'un univers stable.

Or, les rapports entre formation, mobilité et salaires/carrière sont variables: ils diffèrent selon le type de marché de l'emploi, le moment, le pays et la région. Il en va de même des politiques relatives à la compétitivité des entreprises, à la flexibilité interne et externe, à la lutte contre l'exclusion sociale et aux nouvelles combinaisons de formation et de travail.

Les «chocs» tels que l'ouverture européenne, la mondialisation, l'expansion de l'éducation, l'émergence de nouveaux modèles d'organisation du travail, etc., devraient amener à dynamiser ces modèles, faisant passer la perspective d'une simple description des espaces sociétaux à une analyse de leurs modes de transformation (ou de préservation).

De même, il importerait de prêter bien plus d'attention au rôle joué dans la recherche par les études comparatives reposant sur des approches interdisciplinaires et recourant à des informations tant quantitatives que qualitatives, notamment au niveau de l'entreprise.

**Tableau 8: Caractéristiques des marchés professionnels et internes de l'emploi**

Fonction	Marché professionnel de l'emploi	Marché interne de l'emploi
<i>Formation</i>	apprentissage	expérience acquise dans l'entreprise
<i>Nature de la formation au cours de la vie professionnelle</i>	normalisée selon les règles de la profession	non normalisée, spécifique à l'entreprise concernée
<i>Transférabilité de la qualification</i>	à l'échelle de la profession	à l'échelle de l'entreprise
<i>Ancienneté</i>	aucun rôle reconnu dans l'acquisition de la qualification et la rémunération	forte influence sur l'acquisition de la qualification et la rémunération
<i>Niveau de qualification en cas de changement d'entreprise</i>	maintien du niveau de qualification	déclassement
<i>Contrôle sur le contenu du travail</i>	fondé sur la défense de la profession	fondé sur un système de règles applicables à tous les salariés de l'entreprise (par ex. systèmes de classification)
<i>Organisation des travailleurs</i>	fondée sur l'appartenance à une profession	fondée sur l'entreprise et le secteur
<i>Objet principal des négociations sur la flexibilité</i>	règles de démarcation entre les postes	règles générales applicables à l'ensemble de la main-d'œuvre

Sources: Eyraud J.-F., Marsden D., Silvestre J.-J., 1990. Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue internationale du travail*, n° 4, p. 551-569; Hanchane S., Méhaut P., 2001. Training mobility and regulation of the wage relationship: specific and transversal forms. In: Descy P., Tessaring M., eds. *Training in Europe*, vol. II.

### 3. Rôle des PME dans la formation et l'emploi

Les petites et moyennes entreprises (PME) sont considérées aujourd'hui comme la principale source de développement économique, d'innovation et de création d'emplois. Les données empiriques confirment le rôle décisif des PME dans la croissance et l'emploi: 99,8 % de toutes les entreprises d'Europe ont moins de 250 salariés et les PME emploient la majorité de la main-d'œuvre européenne (tableau 9).

**Tableau 9: Entreprises et emploi <sup>(a)</sup> en Europe, EU-15, 1994-1996, %**

Taille (effectifs)	Entreprises (1996)	Emploi (1994)
0-9	93,0	27,5
10-49	5,9	15,3
50-249	0,9	11,1
<i>0-249 (PME)</i>	<i>99,8</i>	<i>53,9</i>
250+	0,2	46,1
Total	100,0	100,0

(<sup>a</sup>) Hors agriculture (note: l'agriculture représente 5,4 % de l'ensemble de la population active européenne).

Sources: *entreprises*: Trouvé et al., 2001. The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU Member States. In: Descy P., Tessaring M., eds., *Training in Europe*, vol. II, d'après ENSR (1997, p. 326, hors agriculture et secteurs non marchands); *emploi*: Commission européenne, 1998. *L'emploi en Europe 1998*. Luxembourg: EUR-OP (graphique 117, basé sur *Entreprises in Europe* et sur l'enquête communautaire sur les forces de travail; hors agriculture et services aux ménages, y compris l'énergie).

Les entreprises indépendantes et familiales continuent de représenter la majorité des petites entreprises, notamment dans le sud de l'Europe, mais on constate une tendance à une dépendance accrue (ou à des interdépendances) vis-à-vis d'autres PME ou de grandes entreprises, qui coïncide avec un glissement du propriétaire-entrepreneur vers le dirigeant de la petite ou moyenne entreprise, avec leurs stratégies différentes, par exemple en termes de performance à long ou à plus court terme. Ce glissement affecte également les politiques des entreprises en matière de formation, de recrutement et d'emploi.

Si la recherche sur les PME a déjà une longue histoire dans certains pays, économistes et sociologues ne les ont «redécouvertes» que dans les

années 80. Le recul de la production de masse, la décentralisation, la tertiarisation des économies et la permanence du chômage ont souligné la flexibilité des petites structures de production, dont on attend qu'elles améliorent l'innovation, la compétitivité et la capacité de réaction à l'évolution des marchés. Cependant, la *spécificité* et, en même temps, la *diversité* des PME – d'autant plus dans un contexte européen – empêchent toute analyse cohérente du rôle des PME dans la formation et dans la création d'emplois.

La recherche présente une grande diversité d'approches reflétant la différence des définitions, du poids économique et de l'évolution historique des PME dans les pays européens. Cependant, jusqu'à une date récente et à l'exception de l'Italie et de l'Allemagne, les PME n'ont guère constitué un objet autonome de recherche.

Elles revêtent en revanche un intérêt croissant pour les *politiques* nationales et transnationales en termes de modernisation, d'innovation et de développement des ressources humaines. Les raisons en sont évidentes: croissance des services et restructuration des activités des grandes entreprises, crise des grandes concentrations et avantages des petites unités flexibles. Et surtout, les PME sont considérées comme «porteuses d'espoir» dans la lutte contre le chômage et pour la stimulation du dynamisme économique.

Dans ce contexte, de vastes travaux de recherche sur les PME ont été consacrés au secteur de la production, mais trop peu aux services et aux comparaisons internationales. La recherche devrait se concentrer bien davantage sur les secteurs clés de la création d'emplois, par exemple les services aux entreprises et aux particuliers, les loisirs et le tourisme, l'hôtellerie et la restauration, la santé, l'éducation, etc., et sur les compétences requises dans ces secteurs.

Le lien entre la création d'entreprises et la création d'emplois n'est pas toujours évident. La croissance rapide de la production et de l'emploi dans les PME est un phénomène qui ne concerne qu'un nombre relativement faible de petites entreprises enregistrant d'excellents résultats et une croissance rapide. On trouve la plupart des ces PME hautement performantes dans les secteurs des services, et elles emploient, en particulier lorsqu'elles ont franchi le seuil de la micro-entreprise à la petite entreprise, une proportion de tra-



Tableau 10: Niveau d'éducation des salariés par secteur <sup>(a)</sup> et par catégorie de taille, EU-15, 1995, %

Niveau d'éducation	Taille de l'entreprise (nombre de salariés)					
	Tous secteurs			Services		
(CITE) <sup>(b)</sup>	1-10	11-49	50+	1-10	11-49	50+
<b>Hommes</b>						
Élevé	18,1	21,4	27,9	34,5	37,3	39,9
Moyen	42,3	47,5	45,2	39,6	38,9	37,7
Faible	39,6	31,1	26,9	25,9	23,8	22,4
Tous niveaux	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Femmes</b>						
Élevé	17,2	24,3	24,9	28,0	35,5	35,0
Moyen	44,5	44,8	45,1	46,5	39,8	42,1
Faible	38,3	30,8	30,0	25,5	24,7	22,9
Tous niveaux	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>(a)</sup> Hors agriculture.

<sup>(b)</sup> Élevé: CITE 5-7; moyen: CITE 3; faible: CITE 0-2.

Source: Eurostat (Commission européenne, 1998. *Enterprises in Europe. Fifth report – Data 1994-1995*. Luxembourg: EUR-OP, p. 105).

vailleurs hautement qualifiés égale à celle des grandes entreprises. Les micro-entreprises, quant à elles, emploient avec une fréquence supérieure à la moyenne des travailleurs (notamment des femmes) d'un niveau bas ou moyen de compétences (tableau 10).

Les PME créent des emplois, mais elles en détruisent aussi. La «destruction créatrice» invoquée par Schumpeter, qui voit entreprises et emplois apparaître et disparaître sur le marché, constitue un élément essentiel du dynamisme économique, une contribution aux changements structurels et à la réactivation des marchés de l'emploi. Mais la fluctuation peut aussi renforcer la précarité de l'emploi et peut empêcher les travailleurs et les entreprises d'investir de manière optimale dans les ressources humaines.

L'intervention politique en faveur de la création d'entreprises se trouve confrontée au problème du ciblage des mesures. Comment repérer précocement les PME les plus performantes qui créent le plus d'emplois? La politique devrait-elle se concentrer aussi sur la *qualité des emplois* en termes de stabilité, de permanence des emplois et de conditions de travail?

On se trouve confronté à de nombreuses difficultés lorsqu'on essaie de mesurer la contribution spécifique des PME à la croissance de l'emploi, non seulement en raison des transformations économiques en cours, mais aussi parce que les termes «création» et «emploi» eux-mêmes sont flous.

Ces problèmes concernent aussi la *méthodologie* adéquate d'analyse, par exemple la distinction entre stocks et flux, création brute et nette d'emplois, et l'utilisation de données transversales ou longitudinales. Une autre question posée ici est de savoir dans quelle mesure la création d'emplois est endogène, c'est-à-dire induite par la création des entreprises et leur développement ultérieur, ou bien exogène, résultant par exemple des pratiques de délocalisation des grandes entreprises. Cet aspect affecte aussi les besoins de compétences et les différentes stratégies de formation des PME.

Étant donné la diversité des PME et leur ancrage dans des environnements spécifiques, la recherche s'est concentrée sur l'évaluation de l'impact des *pratiques de formation et d'emploi* des PME (graphique 2).

La recherche a montré par exemple que:

- dans la formation initiale, les PME absorbent en Europe la majorité des jeunes, en particulier

**Graphique 2: Rôle de l'employeur dans la formation professionnelle initiale et continue**

Rôle de → l'employeur ↓		dans la formation professionnelle continue		
		faible	moyen	fort
dans la formation professionnelle initiale	faible poids	Espagne	Belgique	Finlande, Suède
	peu formalisé	Italie, Grèce, Portugal		Royaume- Uni
	minoritaire et institutionnalisé		Irlande, Luxembourg, Pays-Bas	France
	dominant et institutionnalisé		Allemagne, Autriche	Danemark

Source: Aventura F., Campo C., Möbus M., 1999. *Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze*. Céreq Bref, n° 150, février.

dans le cadre de la formation par apprentissage. Si certaines petites entreprises recrutent des jeunes plus qualifiés, la plupart des PME sont toutefois caractérisées par des emplois peu qualifiés et précaires. C'est là l'une des raisons pour lesquelles un nombre important de jeunes quittent les petites entreprises après la formation;

- l'engagement des PME dans la *formation professionnelle continue* est bien inférieur à celui des grandes entreprises. L'offre de FPC dépend aussi de l'orientation stratégique et du profil du propriétaire/dirigeant. Dans la plupart des cas, la FPC sert à adapter les compétences à la demande immédiate et s'effectue surtout sur le tas et de manière non formelle. Toutefois, les petites entreprises novatrices ou de type managérial, en particulier, recourent de plus en plus aux dispositifs formels de FPC ou à la coopération, aux réseaux, aux organismes externes de formation ou aux nouveaux types de formation basés sur les TIC.

En ce qui concerne les *mesures politiques* d'appui à la FPC dans les petites entreprises, les pays d'Europe poursuivent des approches diverses allant de l'obligation légale imposée aux entreprises au «laisser-faire» des employeurs. D'autres pays ont mis en place toute une série de réglementations intermédiaires définies par des conventions collectives ou en coopération avec les partenaires sociaux.

Les *politiques de recrutement et du personnel* des PME sont souvent affectées par l'absence de planification du personnel à long terme, par

les décisions de recrutement à court terme reflétant la demande temporaire et par les procédures informelles de sélection. Les PME formant davantage de jeunes, employant davantage d'anciens chômeurs (surtout âgés) et de personnes de l'entourage familial que les grandes entreprises, elles peuvent fonctionner comme des «marchés transitionnels de l'emploi» entre formation, emploi, chômage et travail domestique.

Il importe d'engager de nouveaux efforts de recherche, en tenant compte des aspects régionaux et de la diversification des PME, qui devraient se refléter dans la mise en œuvre de politiques appropriées.

#### 4. **Entreprenariat et stratégie européenne pour l'emploi**

Les chefs d'entreprises sont généralement considérés comme des «agents de changement et de croissance». Les conditions de création d'une entreprise appelée à survivre et la contribution des nouvelles entreprises (pour la plupart des PME) à la croissance et à l'emploi ne sont toutefois pas toujours claires.

La plupart des recherches actuelles soulignent le «*capital social*» du chef d'entreprise, distinguant dans ce contexte quatre catégories de chefs d'entreprises dont les stratégies commerciales, d'emploi et de formation diffèrent en partie:

- chefs d'entreprises issus de milieux entrepreneuriaux,
- chefs d'entreprises par la contrainte,
- chefs d'entreprises par l'adaptation (c'est-à-dire réagissant au chômage ou à la précarité),
- chefs d'entreprises saisissant une occasion.

Il existe de nombreux travaux sur les mécanismes de la création d'entreprises et sur les liens avec le marché de l'emploi. L'accroissement du chômage peut inciter, «pousser» les intéressés à se mettre à leur compte. La création d'entreprise peut aussi être tirée, «entraînée» par une demande nouvelle de biens et de services. Toutefois, en ce qui concerne le premier de ces facteurs, on trouve peu de données empiriques. Cela semble confirmer l'importance de la création d'entreprise due aux facteurs d'attraction.

Les recherches sont parvenues à une vision complexe de la *survie de l'entreprise* et de ses effets au

niveau de l'emploi. En général, le taux de survie cinq ans après la création des entreprises se situe en Europe et aux États-Unis entre 50 % et 60 %, avec des variations selon le secteur, la région et le pays. La croissance rapide d'une entreprise nouvellement créée constitue l'exception.

Le processus de survie est cependant plus complexe qu'on ne le pense souvent. Les fermetures d'entreprises ne sont pas toujours le signe d'un «échec», mais elles sont souvent la conséquence de l'apparition de solutions plus favorables pour le créateur, et de nombreuses autres fermetures ont lieu sans perte financière. Il n'est donc pas toujours judicieux d'assimiler «fermeture» et «échec».

La notion d'*innovation* est encore moins claire. Les PME ne sont en général pas plus novatrices que les grandes entreprises. Même parmi les PME en rapide croissance, quelques-unes seulement présentent un niveau de productivité supérieur ou mènent des activités innovantes. Il n'y a pas de déterminisme technologique, même si, dans la période qui suit immédiatement la création, on peut observer une relation positive entre l'innovation et la survie.

Dans de nombreux cas, ni la technologie ni les innovations ne constituent un avantage distinctif. Parmi les déterminants plus importants, on compte la place spécifique sur le marché et dans la chaîne de valeur, l'ancrage territorial, les milieux novateurs et les contacts avec les universités ou instituts de recherche. Si les nouvelles entreprises pénètrent sur des marchés bien établis, leur survie est difficile et leur indépendance sera menacée.

Les politiques publiques de soutien comprennent aujourd'hui non seulement des aides financières et la transmission de capital humain, mais elles cherchent aussi à stimuler l'esprit d'entreprise ou une «*culture entrepreneuriale*» en abaissant le coût du travail et les charges ou en supprimant les contraintes administratives et fiscales. Cependant, un soutien indifférencié risque de ne pouvoir résoudre le problème des inégalités et des déséquilibres sociaux et géographiques du développement, et donc de ne pas aboutir à la création de nombreux emplois.

Les chercheurs et les décideurs politiques s'intéressent de plus en plus à l'*emploi indépendant* en tant que source de création d'emplois et en tant que solution alternative au travail salarié ou au chômage. Les questions qui sont soulevées ici

sont étroitement associées aux aspects relatifs aux PME et à l'entrepreneuriat.

L'accès à ce domaine de recherche est toutefois difficile, étant donné l'hétérogénéité de l'emploi indépendant (agriculture, professions libérales, «indépendants fictifs»...) et la différence des définitions juridiques et fiscales de l'emploi indépendant d'un pays à l'autre.

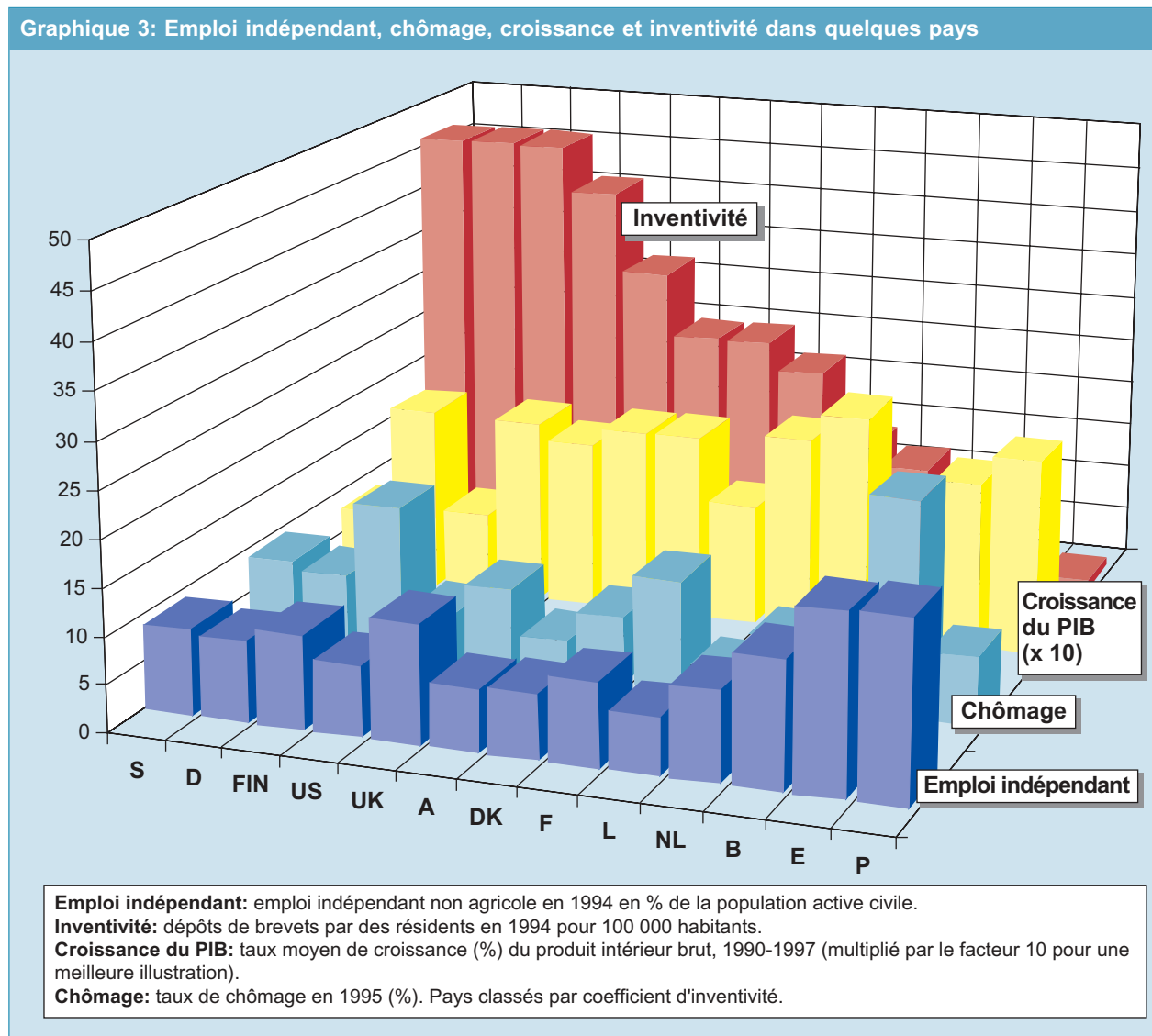
Les politiques publiques encouragent à se mettre à leur compte les chômeurs, les personnes menacées d'exclusion et les femmes. Il s'agit notamment de stimuler l'innovation et la croissance économique, de créer des emplois et de réduire le chômage.

Toutefois, selon les données d'Eurostat et de l'OCDE, on ne peut établir de rapport étroit au niveau macro entre ces facteurs pour la plupart des pays (graphique 3).

La plupart des pays industrialisés ont institué des *programmes à l'intention des chômeurs*, notamment les chômeurs de longue durée, pour les aider à se mettre à leur compte; ces programmes connaissent une certaine réussite. Toutefois, leur intensité et leur succès varient. Les taux de participation à ces mesures sont assez faibles et l'on observe des effets d'aubaine, dans la mesure où des chômeurs qui avaient de toute façon l'intention de se mettre à leur compte bénéficient d'un soutien.

Il existe un secteur en émergence qui présente des liens étroits avec les PME et l'entrepreneuriat: la «*nouvelle économie sociale*», c'est-à-dire le secteur à but non lucratif situé entre l'État et le marché. Dans l'entreprise sociale, le chef d'entreprise combine des objectifs économiques et sociaux, s'écartant ainsi substantiellement de la notion classique du chef d'entreprise, tel que le définit Schumpeter. Les organisations à but non lucratif satisfont des besoins que le secteur public ou le marché ne servent pas, ou seulement en partie. La plupart de ces organisations ont un objectif social, par exemple aider les personnes peu qualifiées ou les chômeurs à retrouver du travail, à se mettre à leur compte, ou, plus généralement, stimuler le développement local et régional.

On assiste dans les pays industrialisés à la création d'un nombre croissant de coopératives, d'associations et d'organisations de consommateurs qui se consacrent à l'insertion sociale par le travail, au niveau local et souvent en liaison avec des objectifs environnementaux. Les entreprises sociales ont ainsi absorbé plusieurs fonctions du secteur public, qui se retire de plus en plus de certains domaines de la vie sociale.



Sources: OCDE, 1998. *Stimuler l'esprit d'entreprise. La stratégie de l'OCDE pour l'emploi*. Paris: OCDE; Commission européenne, 1998. *L'emploi en Europe 1998*. Luxembourg: EUR-OP.

La recherche s'attache de plus en plus à examiner les liens entre la *formation et la performance des chefs d'entreprises* en termes de survie, de rentabilité, de croissance et de création d'emplois. La plupart des études indiquent que le savoir-faire technologique, des qualifications élevées et la connaissance spécifique du segment d'activité constituent des conditions sine qua non de réussite, au même titre que la connaissance des marchés locaux et l'intégration dans des réseaux reliant d'autres entreprises et/ou universités et instituts de recherche.

Il est donc nécessaire de mener une politique de soutien ciblée attribuant à l'information, au conseil, à la formation et à l'encadrement une

importance égale à celle qui revient à l'accès aux capitaux (à risque) et à l'élimination des obstacles juridiques et administratifs. Des actions individualisées de conseil et de formation font désormais partie intégrante de la quasi-totalité des programmes européens destinés à favoriser la création d'entreprises.

Du point de vue de l'éducation et de la formation, cependant, il vaudrait mieux dispenser bien plus tôt une formation à l'entreprenariat et à l'emploi indépendant, dans les établissements d'enseignement obligatoire et lors de la formation initiale. L'aptitude à «agir de manière autonome» devient une



compétence clé dans tous les domaines de la vie professionnelle. Cela s'applique non seulement aux chefs d'entreprises potentiels, mais à tous les travailleurs dont on attend qu'ils planifient, effectuent et contrôlent leur travail de manière indépendante. Les nouvelles formes d'organisation du travail, auxquelles s'ajoute l'évolution des attentes et des objectifs des individus quant à leur travail, à leur carrière et à leur projet de vie, font d'eux les «entrepreneurs de leur propre force de travail».

C'est dès la scolarité obligatoire que l'on devrait jeter les fondements du travail indépendant. La planification et la réalisation de petits projets, en équipe et en assumant des tâches diverses, pourraient constituer des étapes initiales. Ce type de pédagogie de projet compte également parmi les plus utiles pour favoriser l'acquisition de qualifications clés et de compétences sociales.

Avant d'entrer en formation professionnelle, il conviendrait de nouer et d'intensifier les contacts avec le monde du travail. L'objectif serait d'apprendre à agir de manière indépendante, d'acquiescer confiance en soi et compétences sociales et de se faire une première impression du monde du travail.

À un âge ultérieur, l'option «entrepreneuriat» pourrait devenir un *objectif professionnel* en soi. Les pays européens ont développé une vaste gamme d'activités en ce sens, par exemple simulations d'entreprises, projets de travail en équipe, exercices de recensement ou jeux de rôles, bureaux-écoles, projets modèles et autres formules du même genre. À cet âge, les aspects internes et externes de l'entrepreneuriat devraient être complétés par une pédagogie constructiviste – et non instrumentale – et par l'apprentissage expérientiel en dehors de la salle de classe, afin de développer la créativité, la motivation, l'initiative, la confiance en soi, le goût du risque et la coopération.

Dans la plupart des pays, assistance-conseil, soutien et formation sont dispensés aux créateurs potentiels d'entreprises dans le cadre de l'enseignement supérieur ou de mesures de formation continue. Bon nombre de ces mesures reçoivent un soutien de la Commission européenne, en particulier dans le cadre du Fonds social européen et du Fonds régional. D'une manière générale, les objectifs de ces programmes évoluent, passant de formules générales et non spécifiques à des *mesures ciblées*.

On peut distinguer les objectifs suivants, qui en partie se recoupent:

- (a) promotion de l'entrepreneuriat dans les domaines novateurs et de technologie de pointe, notamment dans le secteur des services,
- (b) promotion des jeunes adultes, des femmes et des chômeurs de longue durée,
- (c) promotion des personnes défavorisées, y compris les immigrants et les travailleurs de l'économie informelle,
- (d) promotion de l'environnement pour les «jeunes pousses»: parcs scientifiques, centres technologiques, tutorat, conseillers d'entreprise (*business angels*), pépinières d'entreprises, guichets uniques, etc.

## 5. Développement et mesure des ressources humaines

Le terme «développement des ressources humaines» fait référence à l'activation et au développement des connaissances et des compétences dans les entreprises. Les valeurs et les politiques qui déterminent une culture «européenne» de la vie active, de l'éducation et de la formation professionnelle s'opposent à un modèle concurrent, instrumental, de «gestion des ressources humaines», inspiré des principes néotayloriens de l'organisation du travail et de l'économie néolibérale, au titre desquels les individus sont considérés comme des «ressources» utilisées pour améliorer la productivité et la performance économique de l'entreprise.

Cela soulève la question du rôle futur des politiques de «développement des ressources humaines» dans un contexte européen.

Le défi de la mondialisation met l'accent sur la construction de cadres sociétaux centrés sur de nouvelles formes de coopération entre organisations et d'alliances entre les entreprises et les producteurs de connaissances. Dans cette perspective, la solution néolibérale doit ouvrir la voie pour promouvoir l'apprentissage parmi les individus, les entreprises et les régions et la création d'environnements d'apprentissage appropriés.

Un autre aspect, qui est étroitement lié au développement des ressources humaines et en constitue même une condition préalable, est la *mesure du capital humain d'une entreprise*, c'est-à-dire des

connaissances, aptitudes, compétences et autres attributs que possèdent les individus. Le bilan des ressources humaines consiste à mesurer les valeurs et les processus liés à l'acquisition, au développement et à la diffusion des connaissances.

Avec l'importance croissante de la connaissance considérée comme un actif immatériel, le bilan du capital humain est perçu comme une méthode permettant d'évaluer la performance des entreprises, ainsi que leurs stratégies futures. Elle représente un facteur constitutif de la plupart des instruments de gestion stratégique élaborés ces dernières années. Toutefois, cette formule présente encore de nombreuses incertitudes.

De nouvelles démarches combinant le bilan et la gestion du capital humain des entreprises sont en cours d'apparition. Elles se concentrent soit sur des éléments spécifiques, soit sur l'ensemble des éléments qui constituent le capital humain et son utilisation.

Pour un certain nombre de raisons, les entreprises manifestent un intérêt croissant pour les bilans du capital humain (tableau 11). Tout en continuant à se préoccuper essentiellement de l'aspect «entrées» (coûts), certains programmes évaluent le rendement (bénéfices) en se fondant sur un

cadre standardisé. Les entreprises opèrent de plus en plus avec des systèmes alternatifs de bilans internes et externes. En revanche, il n'est pas encore apparu de méthode commune d'établissement de bilans du capital humain.

Les organisations internationales et la plupart des gouvernements nationaux n'ont pas encore exprimé de point de vue clair sur la standardisation et la diffusion d'outils de bilans. Vraisemblablement, ce sont des cadres recourant au moins à un minimum d'indicateurs standardisés qui finiront par émerger.

À moins que des approches générales bénéficiant de l'appui des gouvernements et/ou d'organisations internationales ne soient développées, le bilan du capital humain se concentrera sans doute sur la perspective de la gestion, négligeant ainsi ses autres atouts, par exemple sa capacité à attirer des travailleurs qualifiés. Si un ensemble d'*indicateurs minimaux* est en revanche défini, le potentiel des bilans du capital humain sera sans doute bénéfique non seulement à la direction des entreprises, mais aussi aux autres intervenants.

**Tableau 11: Principales approches des bilans du capital humain**

Approche	Calcul du coût des politiques du personnel	Comptabilité du capital humain	Gestion du capital humain	Gestion stratégique
<i>Période d'origine</i>	Milieu des années 60	Début des années 60	Fin des années 70	Début des années 90
<i>Caractéristique</i>	Utilité financière de la sélection du personnel	Valeur financière du capital humain des entreprises	Apprentissage et diffusion des connaissances en tant que stratégie interne de gestion	Combinaison d'indicateurs financiers, du capital humain, des processus internes de gestion, des relations avec les clients et de l'innovation
<i>Méthodes mises en œuvre</i>	Analyse d'utilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comptabilité des ressources humaines</li> <li>Calcul du coût et comptabilité des ressources humaines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisation apprenante</li> <li>Gestion des connaissances</li> </ul>	Tableau de bord prospectif  ( <i>balanced scorecard</i> )
<i>Cadre du bilan</i>	Calculs des coûts et bénéfices	Bilans financiers	Bilans non financiers (le cas échéant)	Mesures des performances générales

NB: La période d'origine est celle de l'introduction de l'approche en question. Les méthodes indiquées peuvent donc être bien plus récentes.

Source: Westphalen S.-Å., 2001. Reporting on human capital: objectives and trends. In: Descy P., Tessaring M., eds. *Training in Europe*, vol. II.



## 6. Étude des besoins de compétences et de formation par des enquêtes d'entreprises

Les acteurs qui interviennent sur le marché de l'emploi et les chercheurs sont de plus en plus intéressés par des informations empiriques solides sur l'évolution de la demande de main-d'œuvre et des besoins de compétences au niveau de l'entreprise, en complément des enquêtes sur les forces de travail. Certaines des questions importantes auxquelles on demande aux entreprises de répondre portent par exemple sur les pénuries et les besoins de compétences, la sous-utilisation des ressources humaines, les liens entre la compétitivité et les investissements en ressources humaines ou l'évaluation des mesures de formation bénéficiant d'un financement public.

Or, les données disponibles du côté de la demande (entreprises) sont rares, par comparaison avec celles dont on dispose du côté de l'offre (travailleurs). Si de nombreuses données d'entreprises font l'objet d'une collecte systématique, la plupart d'entre elles ne concernent guère – ou négligent même – les aspects de la formation et des compétences.

Les enquêtes d'entreprises peuvent mettre en lumière les mesures prises par les entreprises pour renforcer leur flexibilité et les besoins de compétences qui en résultent. Les changements dans la structure organisationnelle d'une entreprise tendent à augmenter à la fois la demande de travailleurs qualifiés et la nécessité de la formation continue. Un aspect déterminant pour l'utilisation et l'affectation des travailleurs est constitué par l'ensemble de la structure de l'entreprise, sa formule de production, sa performance, ses ressources humaines et ses stratégies. Tels sont les aspects que les enquêtes d'entreprises se doivent de couvrir.

Il en est de même de l'analyse du réaménagement des processus de l'entreprise (*reengineering*), qui couvre l'ensemble de la chaîne de valeur d'une entreprise, y compris les sous-traitants et les clients, et vise à une meilleure utilisation des qualifications des salariés.

C'est une meilleure compréhension des aspects relatifs à la formation et à la FPC, ainsi qu'une perspective stimulante pour la recherche sur la FEP, que l'on peut attendre de la *combinaison des données* relatives aux employeurs et aux salariés.

Il s'agit là d'un domaine de recherche en rapide émergence depuis cinq ans.

Il y a de bonnes raisons de prendre en compte à la fois les préférences personnelles et les stratégies de l'entreprise en matière de formation. Elles ne sont pas indépendantes les unes des autres: le choix d'une formation par l'intéressé tient compte des offres de formation existantes et des perspectives ultérieures sur le marché de l'emploi. Les entreprises tiennent compte, dans leur décision de formation, des ressources humaines disponibles sur le marché interne et externe de l'emploi.

Un certain nombre d'interrogations subsistent en ce qui concerne la conception des enquêtes d'entreprises et l'élaboration d'ensembles combinés de données sur les employeurs et les salariés, notamment en vue d'études comparatives internationales. Les expériences réalisées avec les enquêtes nationales existantes suggèrent plusieurs aspects qu'il conviendrait d'inclure dans de telles enquêtes:

- l'enquête devrait de préférence être conçue comme un *panel*, qui présente des avantages significatifs au niveau des techniques de collecte des données, d'enquête et d'analyse;
- une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'employés au sein des entreprises serait indispensable pour construire des *ensembles combinés de données employeurs-salariés* et pour comparer différentes évaluations et préférences des deux côtés;
- les *méthodes économétriques* recèlent le potentiel le plus important d'analyse des enquêtes d'entreprises, en particulier les études longitudinales. Il conviendrait donc d'inclure un certain nombre d'éléments additionnels dans l'enquête, afin d'obtenir des informations sur les principaux facteurs exerçant une influence sur les activités de formation de l'entreprise et, en recourant à des ensembles combinés de données, d'examiner également les facteurs induits par l'offre et la demande;
- les *comparaisons internationales* – fondées sur un travail conjoint de plusieurs pays – sont utiles pour relativiser les observations nationales concernant, par exemple, l'engagement des entreprises en matière de formation, les besoins actuels et futurs de qualifications, les politiques de recrutement et d'affectation de la main-d'œuvre, etc. Les premiers pas ont été faits dans cette voie par la CVTS, et les démographies d'entreprises d'Eurostat recèlent un potentiel supplémentaire <sup>(4)</sup>.

<sup>(4)</sup> Elles reposent dans la plupart des cas sur des registres commerciaux et ne fournissent aucune indication sur les aspects relatifs aux compétences ou à la formation.

## Quatrième partie

### Emploi, performance économique et inadéquation des compétences

La quatrième partie du rapport passe en revue toute une série d'aspects qui s'inscrivent dans le contexte des qualifications/compétences et de leur rapport avec l'emploi et les marchés de l'emploi. À partir d'une brève présentation des tendances de l'emploi et d'une discussion des bénéfices économiques et sociaux de l'éducation et de la formation, elle soulève la question de savoir si les définitions traditionnelles des qualifications formelles devraient être complétées, voire remplacées, par la notion de compétences, qui sont en réalité «négociées» sur le marché de l'emploi. Elle aborde également les divers aspects de l'inadéquation des compétences – chômage, surqualification et pénuries de compétences – en les examinant d'un point de vue tant théorique qu'empirique. Le dernier chapitre traite des avantages et des problèmes des prévisions des compétences aux niveaux national, régional et de l'entreprise et présente des exemples tels qu'ils sont pratiqués dans plusieurs pays d'Europe.

#### 1. L'emploi en Europe

Les données récentes signalent une amélioration de la situation de l'emploi en Europe et une diminution des chiffres du chômage. Le changement de l'emploi se manifeste par un mouvement vers les secteurs des services et vers les emplois hautement qualifiés. Toutefois, les différences entre les pays de l'UE restent énormes. De même, les chiffres de l'emploi et du chômage diffèrent significativement entre hommes et femmes et entre travailleurs jeunes et plus âgés.

Si la tendance générale du chômage est retournée à la baisse, le chômage, et notamment le chômage de longue durée, demeure à un niveau élevé. Par ailleurs, un nombre considérable de travailleurs ont été évincés au cours de la dernière décennie, marquée par un important chômage: on estime que dans l'UE, la «force de travail latente» représente près de 40 % de la totalité des personnes qui sont au chômage ou qui, dans certaines conditions, désireraient travailler (tableau 12).

En outre, le chômage des jeunes, s'il baisse lui aussi depuis quelques années, demeure à près du

Tableau 12: Composition du potentiel des forces de travail, EU-15, 1999

Status	1000	%
Personnes en emploi <sup>(a)</sup>	155 273	85,5
Employés à temps plein	105 901	58,3
Travailleurs indépendants, travailleurs familiaux	21 098	11,6
Emploi à temps partiel	27 370	15,1
Chômeurs <sup>(b)</sup>	16 156	8,9
Chômeurs < 1 an	8 595	4,7
Chômeurs à long terme	7 309	4,0
«Chômage non déclaré» <sup>(c)</sup>	10 140	5,6
Force de travail potentielle totale <sup>(d)</sup>	181 569	100,0

<sup>(a)</sup> Y compris sans déclaration de statut d'emploi.

<sup>(b)</sup> Y compris sans déclaration de durée de chômage.

<sup>(c)</sup> Personnes qui désireraient travailler sous certaines conditions, mais ne sont pas enregistrées.

<sup>(d)</sup> Y compris sans déclaration.

Source: Eurostat, Franco A., 2000. *Enquête sur les forces de travail. Principaux résultats 1999*. Statistiques en bref, Thème 3 – 5/2000. Compilation de l'auteur.

double du chômage global (voir graphique 8 ci-dessous). La difficulté de la transition entre l'éducation et le travail est également illustrée par le fait que près de 50 % des jeunes chômeurs sont à la recherche d'un *premier* emploi – avec toutefois de considérables disparités entre les pays.

#### 2. Éducation, formation et performance économique

La contribution de l'éducation, de la formation et du «capital humain» à la croissance, à la compétitivité et à l'emploi est l'un des thèmes les plus disputés parmi les chercheurs et les décideurs. En outre, un certain nombre de bénéfices additionnels ou «externalités» – immatériels pour la plupart – sont liés aux compétences, par exemple les effets sur la santé, la criminalité et la prévention du chômage et de l'exclusion sociale.

La recherche, notamment sur la croissance économique, a longtemps négligé les facteurs endogènes qui exercent une influence sur la croissance et la prospérité, c'est-à-dire le progrès technique et le capital humain, se concentrant plutôt sur les investissements en capital physique et sur le «travail» en général. Une nouvelle perspective a été ouverte par

les théories de la croissance endogène et les applications empiriques qui en sont issues. Ces théories considèrent la recherche et le développement, le progrès technologique, le capital humain et les connaissances comme des moteurs endogènes de la croissance économique d'une importance au moins égale à celle du capital physique.

Un certain nombre d'études ont plus ou moins confirmé l'influence significativement positive de la recherche et du développement, du capital humain et des connaissances sur la croissance. Plusieurs autres études, toutefois, sont moins optimistes. En outre, les critiques avancent que ces nouvelles approches n'ont guère fait progresser la connaissance des mécanismes de la croissance dynamique. Bien des recherches seront encore nécessaires sur ces aspects, et il importera notamment de mettre en place une base de données plus fiable et plus cohérente pour pouvoir procéder à des comparaisons internationales.

En ce qui concerne les effets externes de l'éducation, de la formation et des compétences, un certain nombre de travaux de recherche révèlent une corrélation (sans qu'il s'agisse nécessairement d'une relation de causalité) entre le capital humain et, par exemple, la santé, la réduction de la criminalité, etc.

Ces aspects ne sont toutefois pas encore intégrés dans une mesure globale de la croissance, de la prospérité et de la qualité de la vie. Les choses sont analogues en ce qui concerne l'effet des compétences sur le chômage, même si de nombreux indices donnent à penser qu'un niveau élevé de compétences réduit significativement la probabilité pour un individu de passer au chômage une part considérable de sa vie active. Il en résulte également une réduction des dépenses publiques consacrées au chômage et donc une influence indirecte sur la croissance économique.

### 3. Dynamique des marchés de l'emploi et compétences

Les études sur la relation entre éducation/formation et emploi font pour la plupart référence aux qualifications formelles, ce qui implique une relation fonctionnelle entre les deux systèmes.

Pour mieux comprendre ce qui est «négocié» sur le marché de l'emploi et quelles en sont les implica-

tions pour les déséquilibres des qualifications, le concept doit être élargi selon deux axes: la prise en compte des différents horizons temporels dans lesquels l'éducation, la formation et la production opèrent et la notion de «compétences» en tant que vecteur des différentes capacités productives humaines – tant formelles que non formelles.

Ce sont des *intervalles* considérables qui séparent le repérage de nouvelles exigences de compétences et le moment où des réformes de la formation sont mises en place et où les diplômés possédant les nouvelles compétences arrivent et circulent sur le marché de l'emploi. Comme les entreprises désirent que les nouvelles exigences de compétences soient satisfaites rapidement, le décalage des horizons temporels de la génération des compétences et de leur utilisation productive peut entraîner des «cycles *cobweb*» et peut, dès lors, s'avérer néfaste.

D'où la question de la manière de repérer précocement les exigences de compétences. Alors que l'offre et la demande de qualifications *formelles* (par exemple, demande visant au renouvellement et au recrutement, offre nouvelle de jeunes sortant du système éducatif) peuvent être anticipées et équilibrées à court et moyen terme à l'aide de certaines hypothèses, les compétences et les besoins de compétences sont imprévisibles au-delà d'un certain horizon.

Cette assertion va plus loin que les problèmes classiques d'imperfection de l'information sur les compétences requises pour un emploi et sur la performance future de l'individu à ce poste. La «valeur productive» d'un individu aux caractéristiques données dépendra de son interaction avec l'environnement de travail et de l'évaluation de ses compétences au travail. Les individus, au cours de leur vie professionnelle, vont modifier et compléter leur réserve de compétences à partir de leur vécu professionnel et social.

Pour ces raisons, la recherche – y compris la recherche empirique – devrait se concentrer bien davantage qu'auparavant sur les *compétences*. Parmi les aspects que la recherche doit encore étudier figurent les perspectives à court et long termes et les nécessités de coordination dans les systèmes de génération et d'utilisation des compétences.

La mise à disposition d'informations appropriées sur les développements susceptibles d'intervenir et sur les «inadéquations», par-delà les catégories formelles de l'offre et de la demande de main-d'œuvre, représente pour la recherche une nécessité impérieuse, de même que l'analyse des interactions variées entre l'offre et la demande de

compétences, l'impact de l'expansion éducative sur les marché de l'emploi et l'utilisation des compétences et le rôle que les institutions et les autres acteurs concernés jouent dans ce processus.

Surproduire et/ou sous-utiliser les compétences peut apparaître comme un gaspillage de ressources. Éviter le gaspillage des ressources humaines est un des problèmes centraux des économies modernes. C'est un problème politique au sens fort du terme, car l'imperfection de l'information et l'incompatibilité entre les temps de production et de valorisation des compétences empêchent de trouver une solution uniquement basée sur un calcul économique ou social fiable.

Les compétences sont générées sur le mode coopératif et interactif entre les sphères éducative et productive. Chacun des deux systèmes établit sa propre stratégie en fonction de l'action de l'autre.

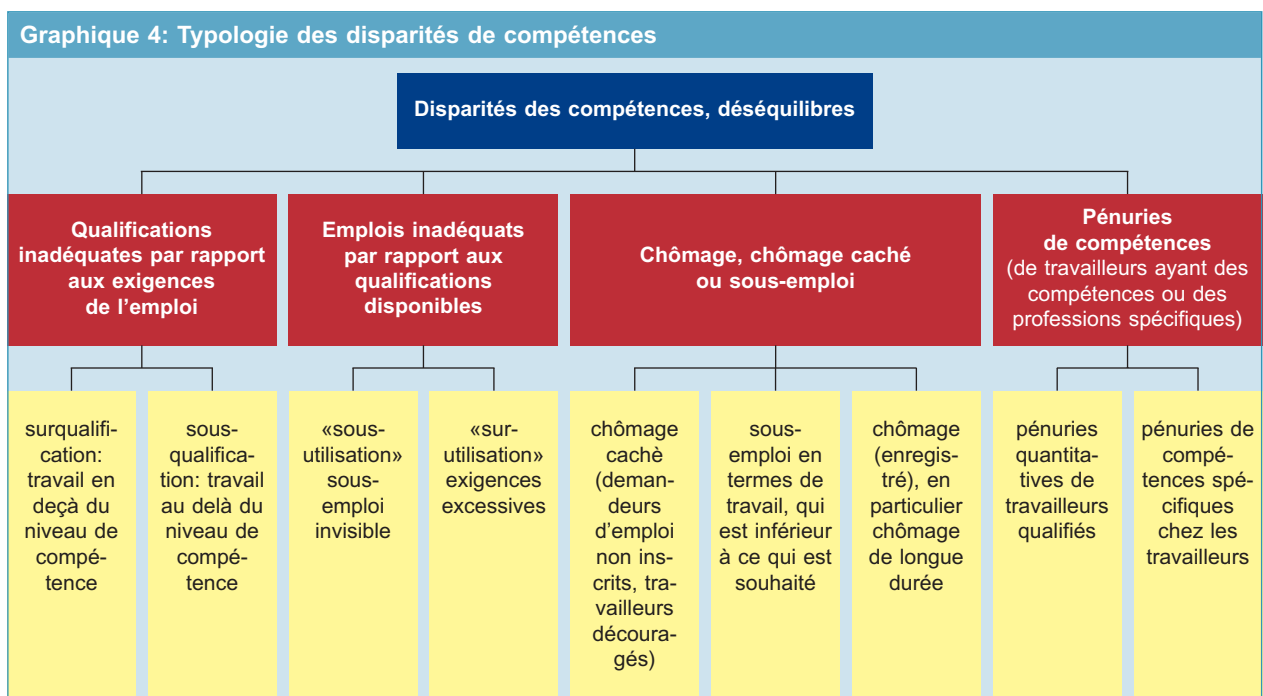
La transition depuis l'école vers la vie active est un moment tout à fait particulier de la «confrontation» des deux systèmes. C'est le moment où les différences entre les intérêts des deux systèmes se mettent à jouer. À ce moment précis, le système de production entretient avec le système éducatif des relations client/fournisseur, et son comportement normal de client consiste à essayer

d'obtenir les meilleurs produits au plus bas prix. La compétence est considérée par l'entreprise comme un bien intermédiaire qui doit pouvoir rentabiliser l'investissement de l'entreprise.

Par ailleurs, le système d'éducation et de formation a pour mission de permettre à chacun de développer au mieux ses potentialités et de devenir et de demeurer employable. Bien qu'opérant dans un contexte d'information incomplète, il doit adopter une perspective à long terme: la durée de vie de l'individu. Les connaissances acquises par l'éducation et la formation et par l'apprentissage non formel seront utilisées – en tout ou en partie – dans une société future qui reste encore assez vague. L'un des objectifs devrait donc être de développer au moins les éléments structurants des compétences qui ont une chance d'être pérennes et de préparer au mieux le perfectionnement professionnel.

#### 4. L'inadéquation des compétences sur le marché de l'emploi

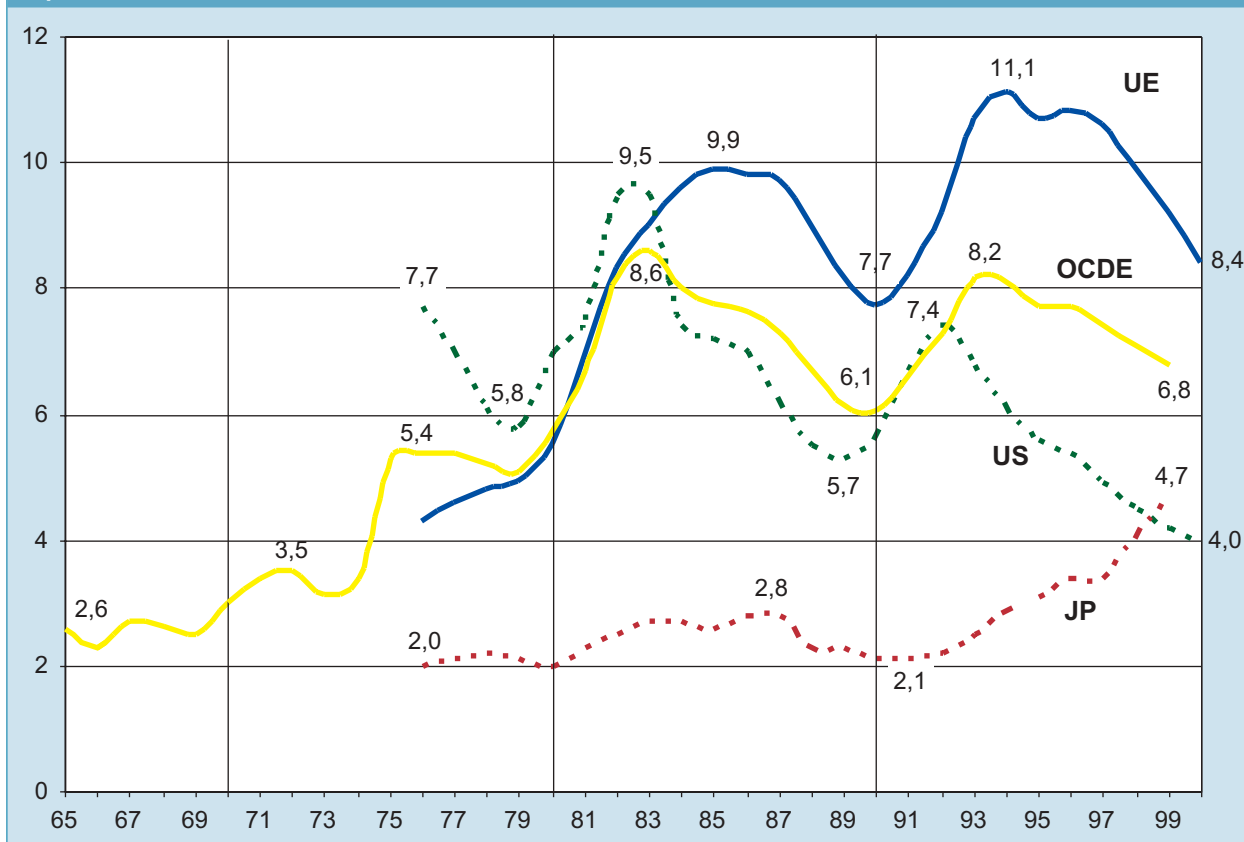
Dans ce chapitre, l'inadéquation des compétences est considérée sous trois angles: la persistance du chômage, la surqualification et les pénuries de



Source: Auteurs.



Graphique 5: Taux de chômage dans les pays de l'OCDE, de l'Union européenne, aux États-Unis et au Japon, 1965/1975-1999/2000, %



Légende: moyennes annuelles; UE, US, Japon: % de la population active; données de l'OCDE: % de la population active civile; taux de chômage standardisés.

Sources: OCDE. *Perspectives économiques*, différents numéros; UE, US, Japon: Eurostat: Base de données NewCronos: chômage, thème 3, série B (différents numéros); Commission européenne, 1999: *L'emploi en Europe 1999*. Luxembourg: EUR-OP.

compétences (graphique 4). Ces phénomènes coexistent dans la plupart des pays de l'UE.

(a) En ce qui concerne le *chômage*, des séries chronologiques portant sur les 35 dernières années révèlent que, dans les pays de l'OCDE, le niveau de chômage a tendu à demeurer à un niveau toujours plus élevé après chaque récession économique (graphique 5).

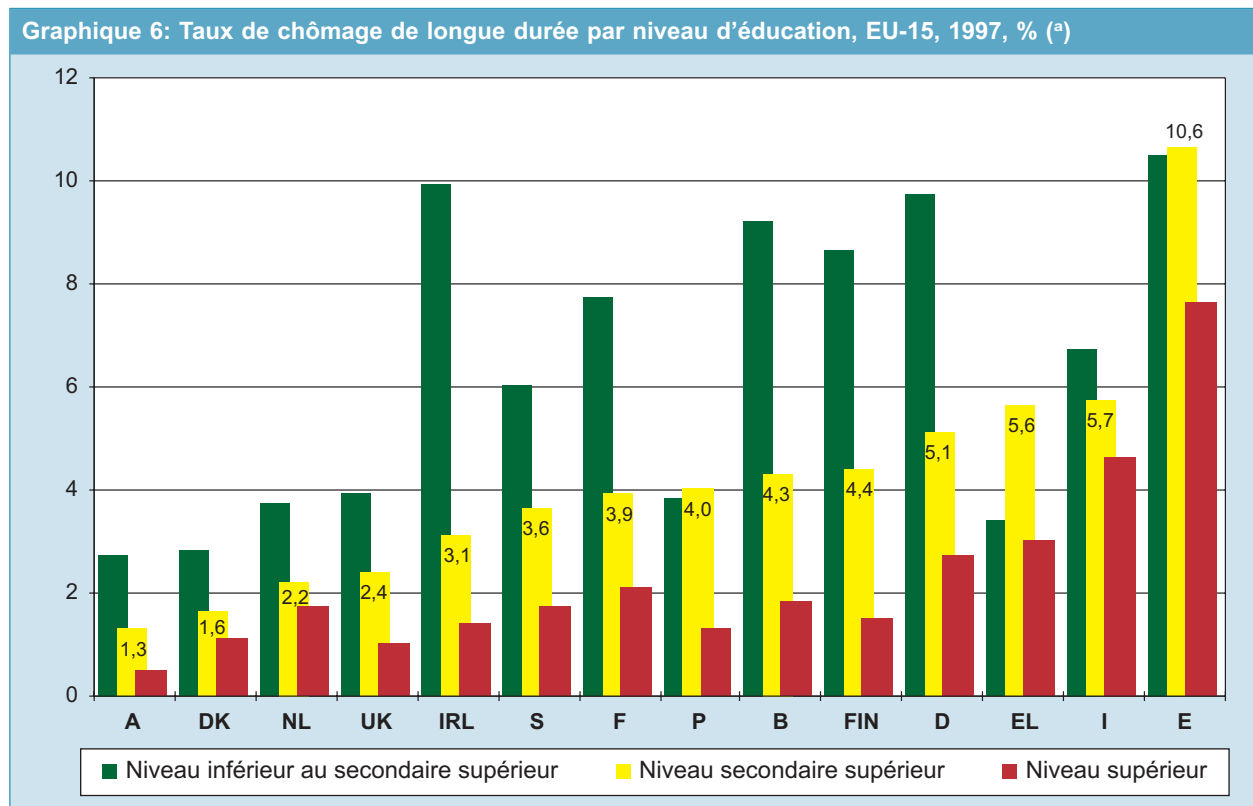
La recherche a expliqué ce phénomène d'«hystérésis» ou de persistance du chômage par la diminution de la probabilité de trouver un emploi au fur et à mesure de la durée du chômage (dépendance d'état). Les chômeurs de longue durée deviennent de plus en plus inemployables en raison de la perte ou de l'obsolescence de leurs compétences et de leurs attitudes vis-à-vis du travail, ou en raison d'une perte de «crédit» auprès des employeurs.

Selon une thèse rivale, c'est moins le chômage lui-même avec la perte d'employabilité qu'il

entraîne qui explique le chômage structurel et de longue durée. C'est au contraire l'hétérogénéité individuelle en termes de compétences, de sexe et autres caractéristiques – antérieures à l'entrée dans le chômage – qui est responsable, avec les processus de sélection des employeurs, du haut niveau de chômage en Europe. Les raisons invoquées sont le progrès technique biaisé en faveur des personnes hautement qualifiées, la dé-industrialisation avec la réorientation qu'elle entraîne vers les secteurs et les métiers hautement qualifiés (notamment les services), et la concurrence des pays à bas salaire, éléments qui affectent surtout les travailleurs faiblement qualifiés.

Les constats empiriques semblent démontrer la thèse de l'hétérogénéité, la situation différant toutefois d'un pays à l'autre (graphique 6). Selon que c'est l'une ou l'autre des deux explications qui prévaut pour un pays donné, il conviendra de prendre des mesures différentes.





(a) Chômeurs de longue durée (un an et plus de chômage) en pourcentage de la main-d'œuvre de même niveau d'éducation; classé selon le niveau secondaire supérieur.

Source: Bollens J., 2001. Unemployment and skills from a dynamic perspective. In: Descy P. et Tessaring M., eds. *Training in Europe*, vol. II (basé sur Eurostat: enquête sur les forces de travail 1997).

La réactivation des chômeurs de longue durée, combinée avec des dispositifs temporaires d'expérience du travail, avec une formation pour compenser l'érosion des compétences, avec un soutien psychologique, une réduction des coûts salariaux et des campagnes d'information à l'adresse des employeurs, sont quelques-unes des mesures qui devraient être appropriées si la dépendance d'état est la raison prédominante de la persistance du chômage.

Si c'est l'argument de l'hétérogénéité qui s'applique, notamment pour les personnes faiblement qualifiées, c'est alors essentiellement aux politiques de l'éducation et de la formation qu'il appartient d'intervenir pour remettre à niveau leurs compétences, leur transmettre des compétences transférables aussi bien que pratiques, soutenir l'apprentissage non formel et promouvoir une adaptation permanente aux besoins du marché de l'emploi dans un cadre d'apprentissage tout au long de la vie. On considère que ces compétences facilitent l'entrée dans le monde du travail et assurent l'employabilité à long terme.

Cependant, en réalité, les deux raisons de la persistance du chômage – dépendance d'état et hétérogénéité – se conjuguent, d'où la nécessité de travaux de recherche et de politiques coordonnées qui ne se concentrent pas sur l'un de ces aspects mais s'efforcent de les intégrer tous deux en prenant aussi en considération le contexte politique, économique et social tel qu'il existe dans les différents pays.

(b) Le second type d'inadéquation des compétences est celui de la *surqualification*, c'est-à-dire de l'affectation d'un travailleur en deçà de son niveau de qualification. La surqualification, de nombreuses études le révèlent, revêt une importance croissante pour les marchés de l'emploi en Europe. La surqualification semble affecter les niveaux inférieurs et moyens de qualification, et en particulier les femmes, davantage que les personnes hautement qualifiées ou les hommes.

Un certain nombre de théories expliquent, tout au moins en partie, le phénomène de la surqualifica-

tion. Les approches «objective», «subjective» ou «indirecte» de mesure empirique présentent toutes des avantages et des inconvénients <sup>(5)</sup>.

Il est difficile, à partir des résultats d'études empiriques basées sur ces approches, de se faire une idée précise dans différents pays et pour différentes périodes. Il existe des différences substantielles entre les pays, entre les travailleurs jeunes et âgés en fonction de leur statut spécifique (employés à un emploi adéquat, chômeurs, en début de carrière professionnelle) et entre hommes et femmes. Par ailleurs, les attitudes des employeurs et des travailleurs, de même que les dispositifs institutionnels et les réglementations (par exemple, en matière d'indemnisation du chômage) affectent très fortement le problème de la surqualification.

En outre, il est difficile de se faire une idée claire de la surqualification à cause de la diversité des résultats issus d'études et approches diverses, même pour un pays donné. Des progrès substantiels sont réalisés grâce au recours à des données longitudinales et à un ensemble élargi d'indicateurs de la surqualification.

Certaines mesures permettraient de remédier à une augmentation de la surqualification ou de la prévenir. Ce sont tout d'abord des systèmes de formation adéquats dispensant des compétences à la fois larges et «négociables». C'est ensuite l'orientation éducative et professionnelle, qui a pour mission d'améliorer les informations sur les besoins actuels et futurs de compétences, et donc de mieux sensibiliser aux risques et aux chances associés à long terme au choix – ou à la promotion politique – d'un programme donné d'enseignement et de formation. Parmi les autres mesures discutées, on peut citer, par exemple, la promotion de la mobilité régionale, la redéfinition des indemnités de chômage, la différenciation salariale et une participation accrue des intéressés au financement des cours de formation et d'enseignement supérieur qu'ils suivent.

La recherche devrait recourir bien davantage aux données longitudinales, qui prennent en considération le processus progressif d'utilisation (ou de non-utilisation) des compétences sous l'angle du devenir professionnel. Il conviendrait également de prêter davantage d'attention aux éléments non for-

mels des compétences: les qualifications formelles semblent de moins en moins suffire à expliquer à elles seules les processus complexes de recrutement, d'utilisation des compétences, de mobilité, de carrière et d'avancement des travailleurs.

(c) Le troisième type d'inadéquation du marché de l'emploi traité dans ce rapport porte sur les *pénuries de compétences*, qui sont de plus en plus considérées comme une entrave au développement d'une société de la connaissance et de l'information.

La plupart des pénuries de compétences constatées dans les pays de l'UE concernent l'insuffisance des effectifs de travailleurs dotés de compétences informatiques, mais aussi d'économistes, d'enseignants et de professionnels de la santé. En outre, les entreprises se plaignent que les compétences de base – compétences de lecture, d'écriture et de calcul, compétences de communication et compétences fondamentales d'informatique – fassent défaut aux travailleurs. Une étude prospective menée au niveau européen et reposant sur des interviews de gestionnaires de systèmes d'information et d'intermédiaires, ainsi que sur des statistiques de l'éducation et de la formation – une méthodologie que l'on peut trouver discutable – prévoit même une pénurie de plus de 1,7 millions de travailleurs des technologies de l'information d'ici à 2003 (tableau 13).

**Tableau 13: Pénuries de compétences dans les technologies de l'information en Europe <sup>(a)</sup>, 1998-2003**

	1998	2000	2003
Demande (milliers)	8772	10421	13071
Offre (milliers)	8313	9189	11331
Pénurie (milliers)	459	1232	1740
Pénurie (%)	5	12	13
dont pénurie en (%):			
compétences Internet	14	23	33
compétences applications	4	12	10
compétences réseaux distribués	5	10	10
compétences polyvalentes	5	9	14
compétences systèmes hôtes	3	3	3

<sup>(a)</sup> Union européenne et Suisse.

Source: IDC (International Data Corporation), Milroy A., Rajah, P., 2000. *Europe's growing IT skills crisis*. <http://www.idc.com>.

<sup>(5)</sup> Les bases théoriques et les méthodes de mesure sont discutées plus en détail dans le rapport de synthèse et le rapport de référence.

Dans ce contexte, les politiques menées actuellement aux niveaux national et européen se concentrent sur la promotion des infrastructures d'apprentissage électronique et de soutien, la transmission de compétences de base et le développement des connaissances des enseignants et des formateurs en matière de pédagogie des TIC.

Certaines observations sceptiques sur la mise en évidence des pénuries de compétences portent non seulement sur l'absence occasionnelle de transparence de la méthodologie des enquêtes, mais aussi sur le fait que les pénuries de personnel qualifié dans une entreprise ne sont que l'un, et souvent pas le plus important, des obstacles à l'innovation et à la croissance de la production. Une autre objection est que les pénuries peuvent être de durée brève ou moyenne et peuvent se trouver résorbées au bout de quelques années. Eu égard au long intervalle qui sépare la génération et l'utilisation productive des compétences, il peut en résulter des «cycles *cob-web*» entraînant à long terme de graves problèmes.

C'est ainsi, par exemple, que les pénuries actuelles du secteur des TIC dans certains pays peuvent être le résultat à long terme de réductions du financement public des cours d'informatique et de technologie, ainsi que d'un fort chômage antérieur des informaticiens et des ingénieurs ayant alors affecté les choix éducatifs et entraîné quelques années plus tard une baisse du nombre de diplômés.

Cela conduit à la nécessité d'un examen circonspect des fluctuations cycliques – notamment dans les mesures de la politique de l'éducation et de la formation – et de leurs effets à long terme sur les choix individuels d'éducation et de formation et sur la nouvelle offre de compétences.

## 5. Les besoins futurs de compétences

Bien qu'il ne soit pas donné à l'homme de connaître l'avenir, il importe de s'efforcer de faire la lumière sur les possibilités et les risques futurs, et donc sur les mesures politiques qui s'imposent pour prévenir les futures inadéquations liées au changement économique et à l'offre et à la demande de compétences.

Les prévisions ont pour but de faire savoir aux décideurs de tout niveau les conséquences auxquelles il convient de s'attendre si on accomplit une action ou si l'on s'en abstient. Elles peuvent donner une indication de développements loin-

tains, par exemple l'évolution démographique, et de leurs implications sur l'éducation, la formation et l'emploi. Cependant, plus le changement est rapide, plus il est difficile et aléatoire de faire des prévisions.

De ce fait, les prévisions ont également des fonctions d'évaluation et d'avertissement, puisqu'elles indiquent la nécessité de prendre des mesures, ou mettent en garde contre des développements indésirables. Les prévisions ne peuvent jamais anticiper les réalités futures; mais elles peuvent servir d'outil didactique en faisant mieux comprendre et percevoir aux acteurs concernés les possibilités futures et la manière de les infléchir en temps voulu.

Telle est la quintessence d'une large (et perpétuelle) discussion sur les prévisions en matière de compétences et d'emploi, les arguments en leur faveur et à leur encontre et leur utilisation possible pour les décisions des individus, des entreprises et de l'État.

Il existe une multitude d'*approches* de la prévision des compétences, allant de projections quantitatives «rigides» de l'offre et de la demande basées en partie sur des modèles économétriques et des modèles de flux et de transition jusqu'à des approches plus qualitatives comme les scénarios, les enquêtes de type Delphi, le monitoring, l'étalonnage, les panels d'experts et les approches «holistiques».

Des prévisions quantitatives des compétences sont menées dans plusieurs pays de l'UE comme l'Allemagne, l'Irlande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, et en partie aussi en Finlande et en Suède. Plusieurs pays d'Europe centrale et orientale (PECO), qui ont une certaine expérience de la planification économique et de celle de la main-d'œuvre, se réorientent vers les approches utilisées dans les pays occidentaux. Tous les pays d'Europe ne sont toutefois pas convaincus de l'intérêt et de l'utilité de ces prévisions. Ils privilégient, en partie aussi par manque d'infrastructures statistiques, des approches plus quantitatives, ou des démarches de monitoring faisant appel à des réseaux et à des acteurs des niveaux régional ou local. Ces aspects sont discutés plus en détail dans le rapport.

La portée des prévisions est par ailleurs en voie d'extension, par exemple par l'introduction des compétences génériques en plus des qualifications formelles (qui jusqu'ici préva-

lent dans les modèles de prévisions), par la prise en compte du niveau de l'entreprise et, de plus en plus, des niveaux régional et local.

De même, les développements futurs et les stratégies correspondantes sont en cours d'examen au niveau européen. Mais, du fait du caractère restreint des données disponibles et de la diversité des économies européennes et des types de compétences, ces prévisions sont généralement élaborées sous la forme de scénarios, d'exercices d'étalonnage et d'analyses prospectives, incluant en partie l'élaboration d'indicateurs pertinents relatifs par exemple à la démographie, à la croissance économique et au développement technologique.

## Cinquième partie Performance individuelle, transition avec la vie active et exclusion sociale

*La cinquième partie de ce rapport analyse plusieurs thèmes davantage en relation avec le niveau individuel. Elle débute par une revue de la recherche sur les déterminants de la participation en formation et de son impact sur les salaires, le chômage, la productivité et la mobilité. Le second chapitre est consacré à un état des lieux de la recherche sur la transition entre le système éducatif et la vie active. Le troisième chapitre décrit les facteurs d'exclusion du marché de l'emploi et des actions de formation, ainsi que la situation des travailleurs faiblement qualifiés.*

### 1. Formation et performance individuelle

Il est courant de penser que l'éducation et la formation ont des effets positifs significatifs sur la performance individuelle et, d'une manière générale, permettent d'expliquer une bonne part de la variation des salaires et d'autres variables. Les travaux de recherche aboutissent à des constats extrêmement différents quant à l'incidence et à l'impact de la formation, non seulement en fonction du système national d'éducation et de formation, mais aussi de la nature et de la qualité des données et des méthodes utilisées.

Au niveau global, la relation positive entre éducation, formation et performance est confirmée par la plupart des études. Les personnes qui ont un niveau d'éducation et de formation plus élevé occupent, en moyenne, plus fréquemment un emploi rémunéré, gagnent davantage, suivent plus souvent une formation continue, sont moins souvent au chômage, sont plus souvent à leur compte, ont une mobilité régionale plus élevée et travaillent avec des équipements plus neufs et de plus haut niveau technologique.

Si ces constats indiquent clairement les bénéfices de la formation pour l'individu, ils ne constituent pas en tant que tels une ligne directrice pour les décisions politiques. Certains indices donnent à penser que l'autosélection, c'est-à-dire l'impossibilité de comparer les résultats de la formation d'un individu avec ce qu'il serait advenu du même individu sans la formation (ou avec un groupe témoin parfaitement comparable), est susceptible de fausser gravement les résultats.

En outre, des éléments non négligeables des différences observées au niveau des effets de la formation – en matière, par exemple, de gains, de chômage ou de carrière professionnelle – ne peuvent être imputés uniquement à l'éducation et à la formation. Les aptitudes innées, l'hétérogénéité des aptitudes et des préférences, les antécédents familiaux, les événements politiques, la chance et le développement économique et technologique sont des facteurs qui jouent un rôle et faussent les résultats si on ne les inclut pas dans l'analyse.

Dans l'ensemble, les résultats empiriques suggèrent que les systèmes de formation structurés qui accusent d'importants investissements dans la formation initiale tendent à présenter une moindre rentabilité individuelle de la formation continue (tableau 14). Tel paraît être le cas dans des pays comme l'Allemagne et la France. À l'inverse, dans les systèmes de formation initiale moins structurés (comme le Royaume-Uni et les États-Unis), les individus bénéficient d'une meilleure rentabilité de la formation continue.

Certains résultats remettent en cause le rôle des pouvoirs publics dans la formation. L'éducation et la formation formelles ne peuvent manifestement prémunir tous les individus contre tous les aléas de la vie, mais elles peuvent être des remèdes puissants lorsqu'elles sont utilisées au bon moment, avec l'ampleur qui convient et avec le contenu approprié. À d'autres moments de la vie professionnelle d'un individu, d'autres stratégies telles que la formation non formelle, la mobilité régionale ou professionnelle ou le changement d'entreprise sont susceptibles de s'avérer plus judicieuses.

**Tableau 14: Taux annuels de rentabilité de l'éducation dans certains pays de l'OCDE par sexe, 1995, %**

	Enseignement secondaire supérieur		Enseignement supérieur non universitaire		Enseignement universitaire	
	Femmes		Hommes			
Allemagne	5,5	8,7	8,2	5,7	<b>16,6</b>	10,9
Australie	12,5	7,9	6,7	7,5	9,7	10,4
Canada	16,1	<b>28,1</b>	<b>28,5</b>	12,5	<b>23,0</b>	<b>16,5</b>
Danemark	11,8	5,1	9,2	10,4	5,2	11,0
États-Unis	<b>22,9</b>	10,5	<b>12,6</b>	<b>26,3</b>	8,9	12,6
Finlande	8,1	<b>12,2</b>	<b>14,3</b>	10,4	10,5	<b>14,8</b>
France	14,1	<b>20,1</b>	<b>12,7</b>	14,2	<b>17,6</b>	<b>14,1</b>
Irlande <sup>(a)</sup>	<b>28,8</b>	8,2	<b>17,4</b>	<b>18,6</b>	<b>11,7</b>	<b>14,0</b>
Italie	9,5	–	4,6	10,4	–	9,9
Norvège	<b>17,3</b>	7,8	<b>13,3</b>	11,3	9,4	11,6
Pays-Bas	<b>24,4</b>	–	10,5	14,1	–	10,8
Portugal	<b>32,4</b>	–	<b>28,3</b>	<b>33,3</b>	–	<b>27,3</b>
Royaume-Uni	<b>19,1</b>	<b>13,7</b>	<b>19,1</b>	14,3	4,8	12,7
Suède	9,9	4,2	5,3	10,9	6,5	8,2
Suisse	<b>22,1</b>	<b>17,7</b>	5,2	<b>19,0</b>	<b>27,1</b>	5,5
Moyenne <sup>(b)</sup>	16,4 (0,44)	11,1 (0,68)	12,5 (0,56)	14,9 (0,46)	10,7 (0,89)	13,6 (0,30)

(a) Données pour 1994.

(b) Moyenne non pondérée (entre parenthèses: écart-type).

NB: Caractères gras: chiffre supérieur à la moyenne.

Source: OCDE, 1998. *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*. Paris: OCDE/CERI, tableau A4.4.

Pour les politiques de soutien à la FEP, il est impératif que les travaux de recherche soient dès le départ conçus de manière appropriée, systématique et régulière si l'on veut mieux appréhender les multiples rapports entre les activités de FEP et leurs résultats. Les contraintes auxquelles sont soumis les budgets publics amèneront à s'appliquer de plus en plus à l'avenir à mettre en évidence les effets et l'efficacité des programmes de formation. Or, concevoir sur mesure et de préférence à partir de données longitudinales une recherche qui tienne compte de la diversité des situations, de l'hétérogénéité des individus, des différences des systèmes de formation, des gouvernements, des marchés, etc., demande bien du temps et de l'argent.

La recherche en FEP basée sur des microdonnées est, ou peut de manière décisive être, améliorée par la collecte régulière à l'échelon européen de séries de données telles que l'enquête communautaire sur les forces de travail, le Panel européen des ménages, l'enquête sur la formation continue en entreprise ou l'enquête sur l'alphabétisation des adultes. Si certains problèmes méthodologiques subsistent, les enquêtes internationales devraient définir de manière plus comparable les variables les plus pertinentes sur le capital humain et la formation. Par ailleurs, l'accès des chercheurs à ces séries de données devrait être considérablement amélioré.



## 2. Transition du système éducatif vers la vie active

La phase de transition entre le système d'éducation et de formation (ci-après E&F) et la vie active retient l'attention des chercheurs et des décideurs politiques depuis plus d'une dizaine d'années. En effet, il est essentiel de comprendre les dynamiques sous-jacentes de cette phase afin de mieux cibler les politiques.

Les jeunes restent relativement défavorisés par rapport aux adultes sur le marché de l'emploi, à la fois en termes de volume et de qualité d'emploi, et ce en dépit d'un certain nombre de paramètres conjoncturels favorables: réduction progressive de la taille de la cohorte jeune dans la plupart des pays européens, augmentation générale de leur niveau d'éducation, allongement de la scolarité, croissance relative plus importante dans les secteurs les plus susceptibles de les embaucher, mise en place de nombreuses mesures actives destinées à faciliter leur intégration sur le marché de l'emploi.

Les jeunes, et plus spécialement les moins qualifiés, sont plus exposés au risque de chômage que les adultes (graphique 7). Ils occupent des emplois plus précaires et connaissent des périodes de tran-

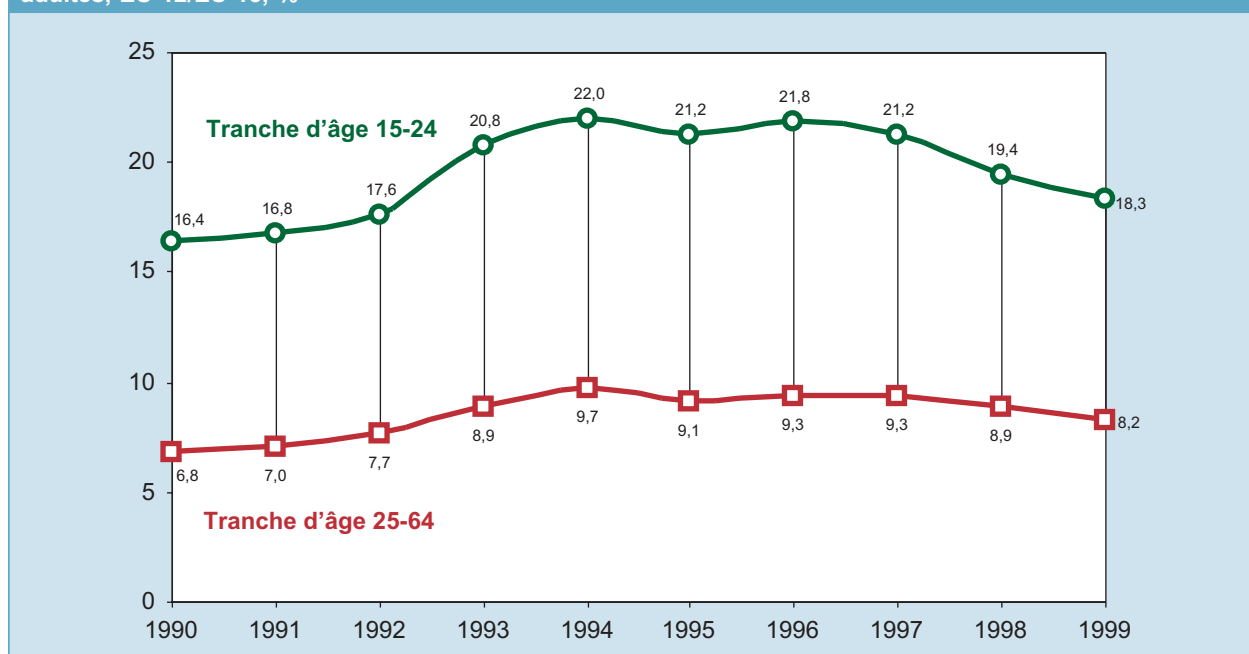
sition de plus en plus longues entre la sortie du système éducatif et l'obtention d'un emploi stable.

La transition peut être considérée au niveau individuel (sortants du système éducatif) comme une phase de changements de statut durant laquelle le jeune passe de l'E&F initiale à temps plein à une étape de stabilisation sur le marché de l'emploi (ou en dehors, selon les cas).

Dans le cadre de l'étude des déterminants de la transition, la recherche comparative est un outil très utile, qui permet de mesurer les différences et les similitudes entre les systèmes d'éducation et de formation des différents pays, de comparer les processus d'intégration sur le marché de l'emploi (ci-après ME) et d'en identifier les facteurs déterminants.

La nature des systèmes d'E&F (degré de normalisation et de différenciation) et des ME (prédominance des marchés internes, étendue du système réglementant l'accès aux emplois – marchés professionnels) varie en Europe, tout comme les liens qui les unissent (sur un continuum allant de l'absence de liens à un réseau de liens étroits). De plus, il est clair que les particularités institutionnelles nationales ont un impact significatif sur la manière dont les inégalités socio-économiques se

Graphique 7: Évolution du taux de chômage pour la période 1990-1999 – comparaison des jeunes et des adultes, EU-12/EU-15, %



NB: Les données antérieures à 1995 se réfèrent à EU-12.

Source: Eurostat: enquête communautaire sur les forces de travail.

reflètent dans la réussite scolaire, dans l'intégration sur le ME et dans les parcours individuels.

La structuration du marché de l'emploi n'a pas de relation avec l'organisation des systèmes d'E&F, mais elle exerce vraisemblablement un impact sur la transition des jeunes du système éducatif vers un emploi stable.

Lorsque les systèmes d'E&F ont une orientation plutôt générale et que le ME est dominé par les marchés internes, les nouveaux entrants acquièrent principalement leurs compétences en emploi. Les jeunes sont donc plus susceptibles d'entrer sur le ME à des niveaux professionnels bas, et ils sont défavorisés lorsqu'ils entrent en concurrence avec les individus déjà employés dans l'entreprise en termes d'accès à des postes plus élevés, de carrière et de sécurité d'emploi. Dans les marchés professionnels, en revanche, les entrants ont une probabilité élevée de trouver un emploi qui corresponde à leur qualification professionnelle spécifique.

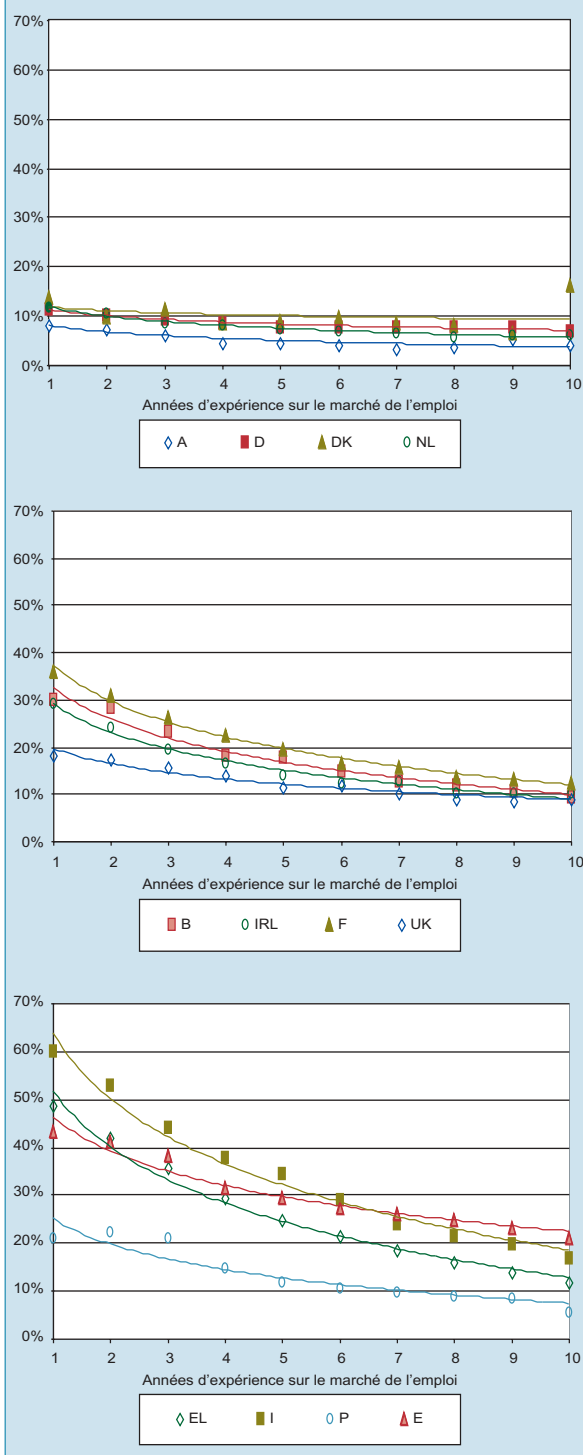
En Europe, les jeunes font face à des conditions variées lors de l'entrée sur le marché de l'emploi. Les pays européens peuvent être divisés en trois groupes suivant le risque de chômage:

- (a) l'Autriche, l'Allemagne, les Pays-Bas et le Danemark, où les jeunes ont des taux de chômage relativement bas durant leur première année sur le marché de l'emploi (entre 8 et 14 %);
- (b) le Royaume-Uni, l'Irlande, la Belgique et la France, où les taux de chômage en début de carrière peuvent être considérés comme moyens (de 18 à 36 %);
- (c) les pays méditerranéens (Espagne, Grèce, Italie), où ces taux sont plus élevés la première année sur le marché de l'emploi (de 21 à 49 %). Au Portugal, la tendance est similaire au second groupe.

Par la suite, les différences s'amenuisent rapidement pendant les premières années sur le ME. Après dix ans, les différences entre pays sont très fortement réduites (graphique 8).

Effectuer une étude de la transition d'une catégorie «jeunes», sur la seule base de l'âge, revient à postuler que des individus d'âge voisin ont un comportement très homogène en terme de niveau d'étude et d'âge d'entrée dans la vie active. Or, les jeunes d'une même catégorie d'âge peuvent se trouver dans des situations très différentes (poursuite d'études, redoublement, service militaire,

**Graphique 8: Taux de chômage des sortants de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) en fonction de l'expérience potentielle sur le marché de l'emploi**



NB: les marqueurs indiquent les valeurs, les courbes sont des lignes de tendance (tendances logarithmiques).

Source: Gangl M., 2000. European perspectives on labour market entry: A matter of institutional linkages between training systems and labour markets? MZES Working paper 24. Mannheim: Mannheim Centre for European Social Research.

inactivité, emploi ou chômage). Il est dès lors préférable d'étudier la transition en fonction de l'ancienneté des individus sur le marché de l'emploi, c'est-à-dire le temps écoulé depuis la sortie du système d'E&F.

Les jeunes sortant du système éducatif se voient plus souvent offrir un contrat à durée déterminée. Cette précarité est-elle liée à l'absence d'expérience ou à l'absence d'ancienneté dans l'entreprise ? Dans le second cas, les travailleurs expérimentés fraîchement recrutés devraient eux aussi se voir plus souvent offrir des contrats à durée déterminée. Si on considère les embauches récentes, l'avantage des «seniors» en terme de statut d'emploi est relativement mince (sauf en Suède). Ce sont les nouveaux recrutés en général qui supportent le poids de la flexibilité et pas seulement les jeunes.

Malgré le raffinement des critères de recherche, les analyses basées sur des données transversales ne permettent pas de rendre compte de manière détaillée du processus de transition précédant l'obtention d'un emploi stable. Les enquêtes longitudinales s'avèrent mieux adaptées à ce type d'analyse. Or, il n'existe aucune enquête longitudinale permettant d'obtenir des données comparables sur la transition au niveau européen.

Le projet TSER CATEWE (*Comparative analysis of transitions from education to work in Europe*) combine les analyses de données transversales, provenant des enquêtes sur les forces de travail, et les séries temporelles (flux) obtenues grâce aux enquêtes de transition réalisées dans certains pays (France, Irlande, Écosse, Pays-Bas). Au moment de la rédaction de ce rapport, seuls des résultats partiels de ce projet étaient disponibles. Ils confirment que, combinées aux données transversales, les données longitudinales (même en provenance de quelques pays seulement) fournissent une analyse assez complète de la transition entre le système éducatif et la vie active en Europe.

À l'heure actuelle, la recherche conclut que les modèles européens d'E&F les plus performants sont caractérisés par un haut niveau d'intégration et de coordination entre les pouvoirs publics, les prestataires d'E&F et les employeurs. Il apparaît donc crucial de construire des liens forts entre le système d'E&F et les principaux acteurs économiques, en particulier au niveau sectoriel, régional et local.

La recherche sur la transition a accumulé une expérience plus grande que d'autres domaines; toutefois, les données *comparables* actuellement disponibles sont pauvres. Elles se limitent aux données

de l'enquête sur les forces de travail (qui n'est pas consacrée à ce sujet) <sup>(6)</sup> et aux bases comparatives de données longitudinales, construites grâce à la coopération entre chercheurs de quelques pays, et financées en partie par la Commission européenne.

La recherche sur la transition révèle une carence majeure: le manque d'information sur la demande, qui induit un biais de la recherche actuelle vers le niveau individuel et l'offre et milite en faveur de davantage d'enquêtes en entreprise.

Faciliter la transition entre le système éducatif et la vie active est un objectif politique prioritaire. Cependant, le choix des mesures à mettre en place ne peut actuellement s'appuyer sur une base de recherche empirique solide, du fait de l'insuffisance des données et du manque d'analyses comparatives. Ces lacunes doivent être comblées en créant des banques de données appropriées et en développant la recherche comparative sur l'impact des mesures adoptées.

### 3. Exclusion sociale et réinsertion par la formation

Les mutations structurelles qui ont bouleversé l'économie des pays industrialisés au cours des 20 à 30 dernières années ont profondément modifié la structure du marché de l'emploi et des classes sociales. Le nombre d'individus exposés au risque d'exclusion s'est accru.

Cette exclusion se manifeste par des lignes de fracture entre certains groupes et le reste de la population. Le sexe, l'âge, la santé, le niveau d'éducation ou la nationalité sont des facteurs déterminants pour expliquer la non-participation au marché de l'emploi et dans les programmes de formation.

Dans le cadre de l'étude de la relation entre chômage et exclusion sociale, il est intéressant de constater que les systèmes européens de protection sociale offrent une couverture très inégale selon les pays: d'un côté, les pays du Nord de l'Europe garantissent un niveau de vie relativement bon à une grande partie des chômeurs; de

<sup>(6)</sup> Remarquons qu'en 2000, un module ad hoc portant sur la transition a été inclus dans l'ECFT. Les résultats préliminaires devraient être disponibles au deuxième semestre 2001.

l'autre, certains pays du Sud de l'Europe proposent une assistance financière minimale aux demandeurs d'emplois.

Si l'on définit l'exclusion sociale comme une situation dans laquelle la pauvreté va de pair avec l'isolement social et l'abandon des projets de vie, le chômage constitue un risque majeur d'exclusion. Dans les pays du Sud, qui connaissent des taux de pauvreté supérieurs à ceux des pays du Nord, les chômeurs sont protégés de l'exclusion sociale par la solidité des liens avec la famille et les amis. Le risque d'isolement est plus grand dans des pays comme le Royaume-Uni, la France ou l'Allemagne, dans lesquels le régime d'indemnisation est assez étendu (bien qu'à un niveau parfois bas ou irrégulier), mais les relations sociales moins fortes.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le chômage et l'exclusion du marché de l'emploi sont davantage liés à la pénurie générale d'emplois et/ou aux comportements de recrutement des employeurs qu'aux attitudes, échecs ou caractéristiques individuels. Dès lors, accroître le capital humain des personnes exclues du marché de l'emploi par l'E&F n'est pas suffisant; la suppression des barrières structurelles et institutionnelles est d'égale importance afin de supprimer l'écart qui sépare les individus intégrés sur le marché de l'emploi de ceux qui ne le sont pas.

Cependant, dans certains cas, le chômage est déterminé par les choix et les comportements individuels:

- (a) un individu peut considérer la situation de chômage comme plus avantageuse d'un point de vue financier; le «piège du chômage» est donc le résultat d'un calcul économique;
- (b) le «piège de la formation» est encore plus grand: un demandeur d'emploi qui entame une formation doit non seulement consentir un effort financier (transport, garde d'enfant, matériel didactique, etc.), mais en outre retarder la recherche d'un emploi. La formation est donc considérée comme une activité «à risque» dont le résultat (immédiat) est par ailleurs loin d'être acquis.

Les résultats empiriques ne permettent pas de conclure que la motivation des chômeurs face à l'emploi est inférieure à celle des travailleurs. En outre, un dispositif d'indemnisation du chômage

n'entame pas la volonté de travailler <sup>(7)</sup> (sauf peut-être pour les femmes dans les pays où les différences culturelles entre les sexes sont plus traditionnelles) (tableau 15).

**Tableau 15: Comparaison de la motivation à l'emploi des travailleurs et des chômeurs (en dehors de toute nécessité financière), EU-15, %**

	Individus motivés Chômeurs	Individus motivés Travailleurs
DK	82,8	76,3
NL	80,4	67,3
S	78,7	75,9
UK	78,3	53,0
I	75,6	42,7
EL	74,8	49,4
IRL	71,4	62,1
P	70,7	58,8
D (Est)	69,0	61,2
A	66,7	54,0
B	60,4	44,4
F	59,4	36,9
FIN	57,5	55,2
E	51,7	35,8
D (Ouest)	48,7	43,2
EU-15	63,7	48,0

Source: Gallie D., 2000. Unemployment, work and welfare. Contribution au séminaire: *Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe*. Séminaire sur la recherche socio-économique et la politique européenne, Cascais, Portugal, 28-30 mai 2000.

Dans la majorité des pays européens, seuls les chômeurs indemnisés ont accès à la formation financée par les pouvoirs publics (ce critère peut-être complété par l'obligation d'une période minimale de chômage, parfois ininterrompue). On assiste dans ce cas à une *exclusion institutionnelle* de tous les groupes de personnes sans emploi n'appartenant pas à cette catégorie, en particulier celle des chômeurs non déclarés.

<sup>(7)</sup> Cependant, précisons que ce concept a de nombreuses facettes et que certains individus peuvent se déclarer «motivés pour travailler» mais poser certaines conditions ou ne pas être disponibles.



Dans un contexte de compression des budgets publics, les programmes de formation doivent faire preuve d'efficacité économique, jugée à l'aune des *résultats du programme* (proportion de participants obtenant un emploi à l'issue de la formation). Plus l'accent est mis sur l'efficacité, plus les programmes sont ciblés sur les individus les plus susceptibles d'atteindre les objectifs fixés (écrémage), et donc plus ils sont sélectifs (*exclusion économique*).

Quand les prestataires disposent d'une certaine liberté pour définir leurs propres critères de sélection, c'est le degré de motivation (volonté de l'individu d'améliorer sa situation) qui prime et qui peut conduire à une forme d'*«exclusion psychologique»*, puisque la motivation et les besoins du chômeur conditionnent à la fois sa volonté de participer, son accès mais aussi son succès en formation.

Une formation qui n'a pas pour objectif de réduire la distance entre la culture de l'individu et celle qui domine sur le marché de l'emploi peut conduire à l'exclusion des individus dont la culture s'identifie le moins à celle qui est dominante sur le marché de l'emploi (*exclusion culturelle*).

Les mesures actives sont de plus en plus en vogue. L'activation sociale et les mesures prises visent la réintégration rapide dans la société des individus exclus du marché de l'emploi et dépendants de l'aide sociale. Dans la majorité des programmes, cette réinsertion doit s'effectuer par le marché de l'emploi. Dans les années 90 a été introduit ce qu'on peut appeler le *«workfare»* <sup>(8)</sup> qui conditionne l'assistance financière aux chômeurs à l'acceptation d'un emploi. La non-participation entraîne des sanctions qui peuvent aller jusqu'au retrait total de l'allocation de chômage (*exclusion politique*).

L'évaluation des résultats du *workfare* doit se baser sur des critères complémentaires à l'obtention d'un emploi. Doivent être pris en compte les caractéristiques de l'emploi et le devenir des personnes qui ne participent pas à la mesure.

La formation apparaît comme une mesure active efficace contre le chômage. Elle exerce un impact positif sur les plus défavorisés, l'augmentation du nombre de participants à la formation entraînant un assouplissement des critères de sélection.

<sup>(8)</sup> Le terme *workfare* est une combinaison des termes anglais *work* et *welfare*, où *welfare* décrit la garantie aux individus d'un système de prévoyance et d'assurance sociale.

Certains pays européens s'orientent en direction de ce que l'on pourrait appeler le *«learnfare»* <sup>(9)</sup>: le chômeur est obligé de suivre une formation s'il veut continuer à percevoir les allocations. Ce type d'initiative doit être accompagné d'une campagne d'information sur le caractère bénéfique de la mesure en termes d'employabilité (afin de renforcer la motivation et de justifier le caractère obligatoire de la mesure).

Les approches qui ne prennent pas en compte le contexte économique s'inscrivent dans un modèle de déficience individuelle et partent du principe que le chômage est le résultat d'un manque de «qualités» chez les personnes touchées. On transfère la responsabilité des succès et des échecs vers l'individu. Selon cette vision, le rôle des pouvoirs publics est dès lors de garantir l'offre de formation, et les personnes qui, malgré tout, restent au chômage sont suspectées de ne pas vouloir travailler, voire d'en être incapables.

Dans un contexte de chômage élevé et d'inflation de diplômes, un bas niveau d'éducation est de plus en plus synonyme de position précaire sur le marché de l'emploi. La définition du «groupe à risque» est liée au contexte socio-économique et au système d'E&F de chaque pays. Malgré tout, un consensus se dégage en Europe pour considérer que le niveau secondaire supérieur (CITE 3) est devenu un minimum nécessaire pour un bon départ dans la vie active.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer la détérioration des conditions d'emploi des moins qualifiés, dont la proportion diminue par ailleurs:

- la redistribution de l'emploi entre les secteurs: les emplois peu qualifiés se sont concentrés dans certains secteurs en déclin;
- le biais introduit en faveur des plus qualifiés par les nouvelles technologies (*skill-biased technological change*), qui se traduit par une polarisation ou des déséquilibres sur le marché de l'emploi (sur- et sous-qualification);
- la substitution sur le marché de l'emploi: dans un contexte de surabondance de diplômés, des postes réservés normalement aux travailleurs peu qualifiés sont occupés par des individus plus

<sup>(9)</sup> Appliquée à l'apprentissage, cette formule de style se réfère à la mise en place d'un système obligatoire d'éducation et de formation.



diplômés, les peu qualifiés sont alors éjectés du marché de l'emploi;

- la segmentation du marché de l'emploi se traduit par une division entre un noyau dur (*core workers*) et un corps flexible (*flex workers*, dans le sens de marginaux – *marginal workers*) de travailleurs. La première catégorie de travailleurs bénéficie de contrats stables et avantageux au sein des entreprises. La seconde catégorie regroupe les travailleurs engagés sur la base de contrats à durée déterminée ou temporaires et qui occupent des postes nécessitant un niveau de qualification inférieur.

De manière générale, et afin d'éviter l'exclusion des travailleurs peu qualifiés de la formation, les politiques de FEP et de l'emploi doivent se concentrer sur les stratégies et les outils qui peuvent favoriser leur apprentissage: politiques ciblées, intervention des partenaires sociaux, orientation et conseil, reconnaissance et utilisation de l'apprentissage non formel, etc.

L'amélioration de la situation des travailleurs les moins qualifiés et de leurs perspectives d'emploi est une condition nécessaire au maintien du niveau de compétitivité économique des pays d'Europe et à la prévention de la marginalisation et de l'exclusion d'une partie encore significative de la force de travail.

Un autre domaine de la recherche comparée commence à s'intéresser aux processus de formation qui seraient les plus efficaces. Le programme TSER a financé un projet étudiant l'efficacité des formations proposées aux chômeurs de longue durée dans sept pays: Belgique, Danemark, Grèce, Irlande, Pays-Bas, Royaume-Uni et Norvège.

Cette étude a mis en évidence l'utilisation de l'écramage et son effet positif sur l'efficacité des formations, favorisant dès lors les participants les plus performants et laissant pour compte ceux souffrant réellement d'exclusion. Un écramage excessif renforce l'exclusion des groupes les plus défavorisés, entraînant un coût social élevé.

Il faudra, à l'avenir, explorer davantage les déterminants de l'efficacité des formations délivrées et développer des modèles plus différenciés pour identifier l'impact des différents programmes.

Le vieillissement actuel de la force de travail va provoquer une forte demande de main-d'œuvre; il sera donc de plus en plus important de réintégrer

les chômeurs et les inactifs – de préférence après une formation suffisante – et de mettre à jour les compétences de tous les travailleurs pour faire face à la demande de main-d'œuvre. Si cette demande n'est pas satisfaite, l'inadéquation entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi pourrait freiner la relance économique. Par ailleurs, proposer aux chômeurs une formation qui ne vise pas une réelle requalification – mais se limite à une employabilité immédiate – minera les perspectives d'intégration en cas de reprise de la croissance économique et de modification de la demande de compétence. En conséquence, les efforts de formation doivent être «durables», c'est-à-dire valides à long terme et pour des conditions de travail changeantes.

La garantie d'une assistance financière par les pouvoirs publics doit permettre aux chômeurs, d'une part, d'éviter la paupérisation et, de l'autre, d'être libérés des problèmes quotidiens de «survie» sociale et matérielle pour pouvoir se concentrer sur la recherche active d'un emploi stable, mieux adapté à leurs compétences et à leurs désirs. Encourager les chômeurs à accepter un emploi, quel qu'il soit, fragilise leurs chances d'insertion (emploi sous-qualifié, peu stable, risque de retour au chômage).

Des mesures d'accompagnement doivent veiller à préserver la participation des chômeurs dans la vie de la collectivité, afin de réduire les risques d'isolement conduisant à une perte de l'identité sociale.

Du point de vue individuel, il est crucial de prendre en compte la motivation, l'aptitude à apprendre et l'évaluation des bénéfices possibles de l'apprentissage. Les chômeurs désirent avant tout travailler. Aux programmes obligatoires de formation, il faut donc préférer une politique durable de réintégration motivée des chômeurs, qui permette de combiner emploi et formation.

## Sixième partie

### Recherche en FEP en dehors de l'Union européenne

*Le premier chapitre de cette partie tente de faire l'état des lieux de la recherche en FEP dans onze pays d'Europe centrale et orientale (PECO). Il tente d'évaluer la réactivité de la recherche face aux défis socio-économiques majeurs posés par le passage d'une économie planifiée à une écono-*

mie de marché. L'objectif est d'identifier les principales faiblesses et d'accroître la transparence de la recherche en FEP dans les PECO, en analysant ses résultats et ses échecs.

Le second chapitre passe en revue la recherche en FEP, notamment le rôle des instituts de recherche et les principaux thèmes qu'ils traitent, dans un certain nombre d'autres pays ne faisant pas partie de l'Union européenne. Les recherches menées par des organisations internationales sont également décrites brièvement.

## 1. Recherche en FEP dans les pays d'Europe centrale et orientale <sup>(10)</sup>

Globalement, la recherche semble avoir réagi avec succès aux défis majeurs de la période de transition. Au cours des dernières années, la recherche nationale a fait preuve d'une maturité croissante; elle a joué un rôle de plus en plus affirmé dans le processus de réforme. Néanmoins, certains obstacles structurels (organisationnels, institutionnels, financiers) freinent son développement.

Outre les problèmes spécifiques de la transition économique, les pays d'Europe centrale et orientale (ci-après PECO) doivent se plier aux mêmes exigences que les États membres de l'UE: mondialisation de l'économie, mutations technologiques et avènement de la société de l'information. Le défi le plus important pour les PECO est d'achever la transition vers une économie de marché tout en créant suffisamment d'emplois pour éviter un niveau excessif de chômage et d'inactivité.

Le changement de régime a profondément bouleversé la communauté de recherche. Sous le pouvoir socialiste, la recherche était dominée par la rhétorique politique dictée par le régime. La recherche appliquée était laissée pour compte, puisque le régime ne ressentait pas le besoin de justifier ses arguments politiques avec des données empiriques.

Une compréhension globale du système et des dynamiques de changement est essentielle à la recherche. Or, la recherche en FEP dans les PECO se focalise sur l'analyse d'éléments isolés du système, et tente peu d'acquiescer une vue d'ensemble du système et de comprendre ainsi les interactions qui gouvernent son fonctionnement.

Cette fragmentation de la recherche est reflétée par la division des structures institutionnelles, chacune étant «spécialisée» dans l'étude d'un élément du système et peu informée des résultats obtenus dans les domaines connexes.

L'absence d'études théoriques solides sur le contexte socio-économique (au sens large) de la FEP constitue une faiblesse supplémentaire. L'association des partenaires sociaux à la recherche est limitée. Le rôle des entreprises privées ou des associations à but non lucratif est aussi extrêmement restreint. Le secteur de la recherche sur la société civile est encore assez inactif.

La recherche en FEP est financée principalement par des fonds publics, distribués en priorité aux principaux instituts. La recherche sur le marché de l'emploi est financée en premier lieu par les ministères du Travail, celle sur la FEP par les ministères de l'Éducation. Ce dispositif entraîne une fragmentation de la recherche, un manque de collaboration intersectoriel et de perspectives contextuelles, puisque les champs de recherche sont définis de manière étroite.

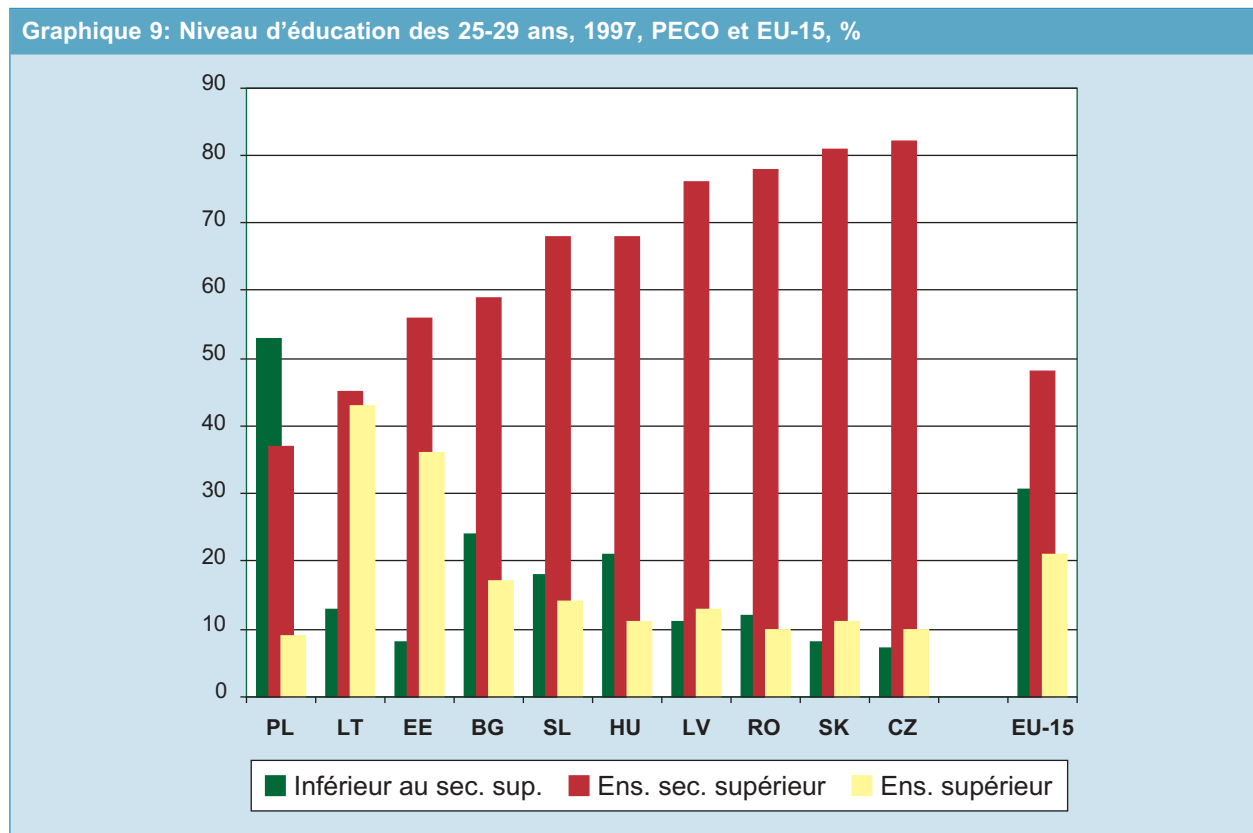
Dans le contexte économique actuel, le soutien financier de la recherche par des organisations internationales est indispensable. Son impact dans le domaine de la recherche en FEP, en particulier, est incommensurable pour les PECO. Cependant, certains ajustements permettraient d'améliorer l'efficacité de l'aide internationale et de réaliser une meilleure adéquation avec les besoins nationaux. Il faudrait notamment se concentrer sur des projets de suivi ayant pour but la mise en application des résultats de recherche et des recommandations. Au niveau national, des mécanismes de coordination sont nécessaires pour accroître la transparence des projets de recherche déjà entrepris grâce au soutien international, afin d'éviter la duplication des efforts et d'assurer la prise en compte des priorités nationales.

La recherche en FEP dans les PECO se concentre sur deux grands domaines: la recherche sur les systèmes de FEP et la recherche contextuelle.

Quelques thèmes peuvent être pointés en ce qui concerne la recherche sur les systèmes.

- Dans la perspective de la mise en place d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, il est important que les chercheurs précisent leur vision de la FEP et situent leurs travaux par rap-

<sup>(10)</sup> Albanie, Bulgarie, République tchèque, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, et Slovénie.



Sources: PECO: ETF, Observatoires nationaux; EU-15: Eurostat.

NB: Pays classés selon l'enseignement secondaire supérieur.

port aux différents éléments du système d'éducation et de formation. Dès lors, une recherche multidisciplinaire doit être favorisée, pour éviter les analyses – et les pratiques – fragmentées (caractéristique du processus de réforme dans les PECO). Malheureusement, cette fragmentation est actuellement de mise, la FPI est étudiée séparément de la FPC et du reste du système, souvent sans référence particulière au marché de l'emploi ou au contexte socio-économique.

- Les recherches sur le financement de la FEP doivent s'employer à trouver des moyens pour stimuler la participation des employeurs au financement et à l'organisation de la formation. La recherche doit en outre proposer des solutions visant à améliorer l'efficacité du financement de la FEP.
- La recherche ne s'est pas intéressée de manière systématique à la FPC. Alors que la FPI est relativement bien étudiée, la recherche sur la FPC ne fournit pas de données et d'indicateurs suffisamment précis (développement de certains sous-secteurs, développement des ressources humaines en entreprise).

- La recherche sur les méthodes d'enseignement innovantes (projet, travail de groupe, etc.) devrait être coordonnée avec les travaux entrepris récemment sur la formation des enseignants et des formateurs. Les différents éléments de cette formation (transparence, normalisation, mise à jour, etc.) sont indissociables des mutations qui touchent l'ensemble du système éducatif (intégration entre enseignement et monde du travail; évolution de la fonction d'enseignant/formateur dans le processus d'apprentissage; nouvelles méthodes flexibles d'apprentissage; ouverture de l'école à l'environnement extérieur; rôle du système éducatif dans l'apprentissage tout au long de la vie).
- La réhabilitation des organisations de la société civile (organisations non gouvernementales, associations publiques et professionnelles, et syndicats), discréditées par le régime précédent, devrait être traitée par les chercheurs dans une perspective sociologique plus large.
- Les observations suivantes peuvent être faites concernant la recherche contextuelle.

- Tous les pays possèdent une meilleure couverture analytique et statistique du chômage que de l'emploi. Il serait utile de disposer d'analyses supplémentaires sur le chômage et l'impact des mesures pour l'emploi, ainsi que leur rôle dans le processus de transition, afin d'avoir une base de comparaison pour évaluer les changements intervenus ces dix dernières années dans les PECO.
- L'exclusion sociale, phénomène nouveau dans les PECO, est un thème de recherche peu couvert actuellement.
- La recherche sur la transition des individus est sans doute trop limitée à la dimension école-travail et néglige d'autres aspects, comme la transition entre le chômage et l'emploi, d'un type d'emploi à l'autre, entre professions, etc.
- Les études analysant les besoins des employeurs en termes de qualifications et de compétences, ainsi que leur impact sur l'éducation et la formation, ne sont pas très nombreuses dans les PECO, principalement à cause de leur coût élevé. Dans les économies en transition, les profils d'emplois changent plus rapidement que les normes professionnelles. La valeur ajoutée d'une recherche sur des savoir-faire ou des compétences particuliers est claire, tout comme la reconstruction des profils d'emploi actuels en vue de l'actualisation des normes professionnelles.
- Dans les PECO, les prévisions à court terme prédominent sur celles à moyen et long terme.

Le résultat le plus probant de la recherche à ce jour a été l'élaboration conceptuelle d'un système de développement des ressources humaines au niveau national, dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.

Cependant la recherche en FEP souffre encore de certaines faiblesses: champ d'investigation trop restreint, qualité insuffisante, approche méthodologique pauvre et organisation inefficace dans un certain nombre de domaines de la recherche:

- les défis globaux imposés par le développement des entreprises fondées sur la connaissance; le secteur des services; les PME; les questions d'accès à la connaissance, à l'information et aux TIC;
- la recherche conceptuelle et théorique sur les processus et les résultats de la FEP;
- les besoins des apprenants dans le cadre de la FPC et du DRH en entreprise;
- la dissémination et la mise en œuvre des résultats de recherche;
- la recherche multidisciplinaire et la collaboration entre institutions.

La recherche, qu'elle soit nationale ou transnationale, doit être soutenue dans les domaines qui accusent soit certaines faiblesses, soit une conceptualisation insuffisante, soit encore une méthodologie inadéquate.

## 2. Recherche en FEP dans d'autres pays non membres de l'UE

Ce chapitre passe brièvement en revue la recherche en FEP dans un certain nombre de pays ne faisant pas partie de l'UE. Toutefois, outre les contraintes de calendrier et de budget, il est difficile de procéder à un examen exhaustif et cohérent en raison des différences considérables de délimitation de la FEP (et de la recherche en FEP), de l'orientation multidisciplinaire et interdisciplinaire de la recherche en FEP et de l'hétérogénéité des institutions, des associations et des chercheurs dans les différents pays.

D'une manière générale, la recherche en FEP est de plus en plus centrée sur les corrélations entre le développement économique, les besoins du marché de l'emploi et la formation professionnelle. Il existe un autre domaine de recherche: la recherche pragmatique, ou orientée vers la politique, qui se consacre à l'évaluation ou au développement des réformes des systèmes. Les autres domaines principaux sont la recherche sur les programmes d'étude, la didactique, les méthodologies et l'utilisation des médias dans la formation.

Le soutien apporté aux réseaux thématiques et la fourniture d'informations (bases de données, résultats de recherches, etc.) revêtent une importance croissante. La coopération et la prise en compte d'expériences et de suggestions en provenance d'autres pays jouent un rôle de premier plan dans la promotion et le développement des systèmes nationaux de formation professionnelle. De même, les organisations internationales ou supranationales (notamment la Commission européenne, l'OIT, l'OCDE, l'Unesco/Unevoc) sont d'importants fournisseurs d'informations, de documentation et de coopération.

En raison des réformes apportées au système de FEP en *Australie* depuis le début des années 90, la recherche en FEP a connu une expansion significative faisant appel à un certain nombre d'institutions au niveau national et régional. La



recherche en FEP menée actuellement, par exemple, par le Centre national de recherche en enseignement professionnel (NCVR, *National Centre for Vocational Education Research*) se concentre notamment sur les implications économiques et sociales et les retombées sur l'emploi de la FEP, sur la transition entre l'école et la vie active et sur la qualité des dispositifs de FEP.

Le système fédéral aux *États-Unis* et les multiples activités de formation et de recherche rendent difficile tout exposé complet sur la recherche en FEP dans ce pays. Au niveau national, le Centre national de recherche en enseignement professionnel (NCRVE, *National Centre for Research in Vocational Education*), par exemple, mène des travaux de recherche en FEP qui se concentrent notamment sur les méthodes novatrices permettant de combiner l'éducation et le travail, la recherche sur les programmes d'étude et les normes de qualification, la performance au poste de travail et le développement de compétences technologiques liées au travail.

Le *Canada* participe à de nombreux projets de développement, ainsi qu'à des activités internationales de recherche en FEP et à des programmes de coopération et d'échange avec des chercheurs d'autres pays. La transition entre l'école et la vie active, les normes de compétences, la recherche sur le marché de l'emploi menée dans une perspective de politique et de sociologie industrielle, la mise en place de réseaux de recherche, tels sont quelques-uns des grands thèmes auxquels se consacre la recherche en FEP menée dans ce pays, par exemple, par le DRHC (Développement des ressources humaines Canada) et par les conseils sectoriels.

En *Amérique du Sud*, avec les exemples du Brésil, de l'Argentine et de l'Uruguay, on observe une certaine hétérogénéité des systèmes de formation et, par conséquent, de la recherche en FEP.

Au *Brésil*, les mutations économiques se caractérisent par un taux élevé de décrochage scolaire et un niveau élevé d'illettrisme. De ce fait, les réformes du système de formation, l'établissement de liens plus étroits entre l'éducation, la formation, le travail et la technologie, l'apprentissage tout au long de la vie et la réinsertion des adultes et des jeunes occupent une place prioritaire dans les préoccupations des décideurs de la FEP et dans la recherche, telle qu'elle est menée, par exemple, par le Centre international de l'éducation, de l'emploi et du transfert de technologie (CIET).

Ces problèmes se présentent avec davantage d'acuité encore en *Argentine*, où la formation ini-

tiale relève presque exclusivement de la responsabilité de l'État. Le renforcement de la concurrence internationale et l'insatisfaction des entreprises face au niveau de qualification ont entraîné une décentralisation des attributions en matière de FEP et une participation croissante des partenaires sociaux. Les rapports entre l'éducation, la croissance, le marché de l'emploi et l'éducation/la formation, le développement des ressources humaines et les technologies de l'information sont quelques-uns des thèmes de travaux récents de recherche menés, par exemple, par le Centre national d'études sur la population (CENEP).

En *Uruguay*, l'enseignement et la formation jouissent d'une haute considération et le taux d'illettrisme compte parmi les plus faibles du monde. Les thèmes de recherche sont analogues à ceux évoqués pour d'autres pays; la recherche est notamment soutenue par le Centre interaméricain de recherche et de documentation sur la formation professionnelle (Cinterfor/Cinternet).

Au *Japon*, l'Institut japonais de l'emploi et l'Université polytechnique (sous l'égide du ministère du Travail) mènent de nombreuses activités de recherche englobant notamment le domaine de la FEP. Les aspects économiques et ceux relatifs à l'emploi, les études sur la vie professionnelle, le développement des compétences professionnelles et la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ne sont que quelques-uns des nombreux programmes de recherche à citer ici.

La réforme du système d'enseignement professionnel menée en *Chine* depuis le début des années 80 a renforcé la demande de travaux de recherche sur le pilotage, les stratégies de réforme et le suivi des mesures. Cependant, ce n'est qu'un nombre relativement restreint de chercheurs qui travaillent dans les domaines de la recherche en FEP. Certains des centres de recherche à mentionner ici sont l'Institut central de la formation professionnelle et l'Office des compétences et examens professionnels. La recherche appliquée en FEP est en général très appréciée, par exemple en ce qui concerne le développement social et économique, les programmes d'étude et les enseignants, la gestion, l'information et le soutien éducatifs. On estime cependant que la base théorique de la recherche en FEP est encore insuffisamment développée et que la recherche porte trop sur la mise en œuvre directe d'aspects politiques.

La *Russie* a une longue tradition d'«enseignement professionnel», y compris le développement de méthodes d'enseignement et de conseil aux décideurs, par exemple par l'Académie russe de l'édu-



cation ou l'Académie de formation professionnelle. Toutefois, la recherche en FEP reste surtout rattachée aux différents niveaux de l'enseignement professionnel (enseignement professionnel élémentaire et enseignement professionnel moyen). Des travaux de recherche en FEP sont menés par de nombreux services spécialisés, de plus en plus souvent gérés aussi par les régions.

En Suisse, de nombreuses institutions généralement de petite taille – gérées par une unité de coordination – opèrent dans le domaine de la recherche en éducation/formation et du développement scolaire. Au printemps 2000, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) a repéré un certain nombre de domaines de recherche qui seront traités en priorité (et financés) à l'avenir: les systèmes de FEP; la formation continue; les coûts et bénéfices de la FEP; l'évaluation, le pilotage, la qualité et les innovations; les nouvelles professions; les jeunes; les femmes et les groupes défavorisés.

Ce chapitre s'achève par un panorama des activités de recherche liées à la FEP menées par les associations éducatives et les organisations internationales, en particulier le Groupe de la Banque mondiale, l'Unesco/Unevoc, l'OIT et l'OCDE <sup>(11)</sup>. Ces organisations abordent de nombreux aspects de la recherche, fournissant en outre un large éventail de matériaux et de statistiques d'une très grande utilité pour les comparaisons internationales.

---

<sup>(11)</sup> Les activités de recherche de la Commission européenne, en particulier dans le cadre des programmes Leonardo da Vinci et TSER, figurent, tout comme les travaux de recherche menés par l'OCDE, à la place qui leur revient dans les différents chapitres du rapport de synthèse. Les synopsis de plusieurs projets Leonardo et TSER figurent également dans le rapport de référence (op. cit., vol. 3).

## Annexe

### Contributions au rapport de référence du deuxième rapport sur la recherche

Publiées dans: Descy P., Tessaring M., 2001. Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report, Luxembourg: EUR-OP, 3 vol. ISBN 92-896-0034-9.

#### Première partie

##### Systèmes de FEP, coordination avec le marché de l'emploi et pilotage

Steering, networking, and profiles of professionals in vocational education and training (VET)

*Lorenz Lassnigg*

Financing vocational education and training

*Andy Green, Ann Hodgson, Akiko Sakamoto, Ken Spours*

How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe

*Johanna Lasonen, Sabine Manning*

Certification and legibility of competence

*Annie Boudet, Laurence Coutrot, Édith Kirsch, Jean-Louis Kirsch, Josiane Paddeu, Alain Savoyant, Emmanuel Sulzer*

The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends

*Jens Bjørnåvold*

The problems raised by the changing role of trainers in a European context

*Mara Brugia, Anne de Bliènières*

#### Deuxième partie

##### Apprentissage tout au long de la vie et compétences: défis et réformes

Lifelong learning – How the paradigm has changed in the 1990s

*Martina Ní Cheallaigh*

Training for new jobs: contents and pilot projects

*Jeroen Onstenk*

Vocational training and innovative practices in the environmental sector. A comparison of five EU Member States, with specimen cases

*Roland Loos*

Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths

*Peter Dehnbostel, Gisela Dybowski*

#### Troisième partie

##### Formation, emploi et entreprises

Globalisation, division of labour and training needs from a company view

*Johan Dejonckheere, Geert Van Hootegem*

Training, mobility and regulation of the wage relationship: specific and transversal forms

*Saïd Hanchane (with the assistance of Philippe Méhaut)*

The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU Member States

*Philippe Trouvé et al.*

Human resource development in Europe – at the crossroads

*Barry Nyhan*

Reporting on human capital: objectives and trends

*Sven-Åge Westphalen*

Vocational training research on the basis of enterprise surveys: An international perspective

*Lutz Bellmann*

#### Quatrième partie

##### Emploi, performance économique et inadéquation des compétences

The skills market: dynamics and regulation

*Jordi Planas, Jean-François Giret, Guillem Sala, Jean Vincens*

Economic performance of education and training: costs and benefits

*Alan Barrett*

Unemployment and skills from a dynamic perspective

*Joost Bollens*

Overqualification: reasons, measurement issues and typological affinity to unemployment

*Felix Büchel*

Forecasting skill requirements at national and company levels

*Robert A. Wilson*

#### Cinquième partie

##### Performance individuelle, transition avec la vie active et exclusion sociale

Training and individual performance: evidence from microeconomic studies

*Friedhelm Pfeiffer*

The effect of national institutional differences on education/training to work transitions in Europe: a comparative research project (CATEWE) under the TSER programme

*Damian F. Hannan et al.*

Education and labour market change: The dynamics of education to work transitions in Europe. A review of the TSER Programme

*Damian F. Hannan, Patrick Werquin*

Selection, social exclusion and training offers for target groups

*Jan Vranken, Mieke Frans*

Training and employment perspectives for lower qualified people

*Jittie Brandsma*

#### Sixième partie

##### Activités de recherche en dehors de l'Union européenne

Research on vocational education and training at the crossroads of transition in Central and Eastern Europe

*Olga Strietska-Ilina*

VET research in other European and non-European countries

*Uwe Lauterbach et al.*

#### Annexe

##### Recherche en FEP commanditée par la Commission européenne

Research on vocational education and training in the current research framework of the European Commission

*Lieve Van den Brande*

Synopsis of selected VET related projects undertaken in the framework of the Leonardo da Vinci I programme

*Cedefop*

Targeted socio-economic research (TSER): Project synopses

*Cedefop*

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

**Objectif compétence: former et se former**

**Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe:  
synopsis**

*Pascaline Descy*  
*Manfred Tessaring*

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2001 – VI, 48 p. – 21,0 x 29,7 cm

(Cedefop Reference series; 14 – ISSN 1608-7089)

ISBN 92-896-0021-7

Gratuit – 4009 FR –

FR

## Objectif compétence: former et se former

**Deuxième rapport sur la recherche  
en formation et enseignement professionnels  
en Europe: synopsis**



Centre européen pour le développement  
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tél. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020  
E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Page d'accueil: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Site web interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop

4009 FR



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES  
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

L-2985 Luxembourg

ISBN 92-896-0021-7



9 789289 600217 >