

PROFESSEURS



PANORAMA

AGORA – IV

**Les bas niveaux
de qualification**

sur le marché

du travail:

prospective

et options politiques

**Vers une plate-forme
minimale d'enseignement**

*Thessalonique,
les 29 et 30 octobre 1998*

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

AGORA - IV

Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques

Vers une plate-forme minimale d'enseignement

Thessalonique, les 29 et 30 octobre 1998

AGORA - IV

Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques

Vers une plate-forme minimale d'enseignement

Thessalonique, les 29 et 30 octobre 1998

Éric Fries Guggenheim
Responsable de projet CEDEFOP

Thessalonique 1999

Édité par:
CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Adresse postale:
PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tél. (30-31) 490 111
Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.gr
Page d'accueil: www.cedefop.gr
Site Web interactif: www.trainingvillage.gr

Le Centre a été créé par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil des Communautés européennes, modifié par le règlement (CE) n° 251/95 du 6 février 1995 et par le règlement n° 354/95 du 20 février 1995.

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, 1999

ISBN 92-828-8372-8

© Communautés européennes, 2000

Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

Avant-propos

En grec ancien, le mot “agora” signifie la place, le marché, le lieu d'échange où se discutent les affaires publiques et où se construit l'avenir de la cité.

L'Agora Thessaloniki est au CEDEFOP ce lieu d'échange permettant de construire, dans le domaine de la Formation Professionnelle Initiale et Continue (FPIC) un pont entre interlocuteurs d'horizons divers, chercheurs, praticiens, administrateurs et partenaires sociaux. Le but recherché c'est de rapprocher les points de vue par la contribution commune à la réflexion lors des Agora. Il s'agit de construire un fonds commun de pensée qui fasse consensus et soit de ce fait susceptible d'une mise en œuvre non conflictuelle. Il ne s'agit pas nécessairement d'aller vite et loin, mais de fédérer les façons de voir.

Il est important que l'Agora soit un lieu de confrontation de points de vue différents au départ afin d'en arriver à une réelle convergence des positions ensuite, même si l'avancée des travaux peut paraître lente.

Trois Agora ont déjà été organisées et leurs rapports ont été publiés dans la série CEDEFOP Panorama:

- I - l'augmentation du niveau des diplômes et ses conséquences sur le marché du travail (30 juin 1997)
- II - le rôle de l'Entreprise dans la formation tout au long de la vie (17-18 novembre 1997)
- III - La mobilité de la main d'œuvre liée à la formation (2 février 1998)

L'Agora IV quant à elle s'est tenue les 29 et 30 octobre 1998 et a porté sur “les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques”. La présente brochure en détaille le contenu. On y trouvera d'une part, les textes des interventions ayant servi de point de départ aux débats, révisés par leurs auteurs afin d'intégrer les résultats de l'Agora, et d'autre part une synthèse du contenu des débats eux-mêmes.

Ordre du Jour de la réunion

Jeudi, 29 octobre

9h30 Bienvenue et introduction: *Johan van Rens, Directeur, CEDEFOP*

9h45 Présentation du projet NEWSKILLS: "Les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les personnes sans qualifications" *Eugenia Kazamaki Ottersten*, Institut industriel (IUI) Stockholm et projet NEWSKILLS

PREMIERE SESSION: NOUVEAUX BESOINS EN QUALIFICATION PROFESSIONNELLE POUR LE 21^{ème} SIECLE – PERSPECTIVES POUR LES PERSONNES FAIBLEMENT QUALIFIEES

10h15 Table ronde des partenaires sociaux sur les "Nouveaux besoins en qualification professionnelle pour le 21^{ème} siècle – Perspectives pour les personnes faiblement qualifiées"

Alfons De Vadder, Directeur général de la Fédération belge des entreprises de distribution

Eva Kuda, IG Metall, Frankfurt

Philippe Méhaut, Directeur adjoint du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) et projet NEWSKILLS

11h00 Pause café

11h30 Discussion générale

12h30 Présentation du projet NEWSKILLS "Comment définit-on la "plate-forme minimale" à travers l'UE", *Hilary Steedman*, Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londres et projet NEWSKILLS

13h00 Déjeuner

DEUXIEME SESSION: VERS LA DEFINITION D'UNE PLATE-FORME MINIMALE D'ENSEIGNEMENT POUR TOUS

15h00 Présentation et commentaires "Le concept d'une plate-forme minimale d'enseignement", *Arthur Schneeberger*, Institut für Bildungsforschung des Wirtschaft, Vienne

15h30 Table ronde des partenaires sociaux sur la "Définition d'une plate-forme minimale d'enseignement"

David Forrester, Ministère de l'Education et de l'Emploi, Londres
Heikki Suomalainen, Confédération de l'industrie et des employeurs finnois – TT
José F. Assis Pacheco, UGT – Uniao General de Trabalhadores, Lisbonne

16h00 Pause café

16h15 Discussion générale

17h15 Présentation et commentaires “Nouveaux besoins en qualification professionnelle pour le 21^{ème} siècle – Perspectives pour les personnes faiblement qualifiées”:
Gunnar Eliasson, Institut royal de la Technologie, Stockholm

17h50 Clôture de la réunion

18h00 Verre de bienvenue

Vendredi, 30 octobre

TROISIEME SESSION: PARVENIR A UNE PLATE-FORME MINIMALE D'ENSEIGNEMENT POUR TOUS

9h00 Présentation “Stratégies et options de politique” *Roberto Carneiro*, Université catholique du Portugal et projet NEWSKILLS

9h30 Présentation et commentaires “Stratégies et options de politique”, *Jordi Planas*, Institut des Sciences de l'Education, Barcelone

10h00 Table ronde des partenaires sociaux – “Stratégies et options de politique pour parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement”

Patricia O'Donovan, ICTU – Congrès irlandais des syndicats

Lise Skanting, Confédération danoise des employeurs

Elenis Spachis, Commission européenne – DG XXII

10h45 Pause café

11h15 Discussion générale

12h15 Sommaire – *Eugenia Kazamaki Ottersten*
Observations finales – Cedefop

12h45 Clôture des travaux

TABLE OF CONTENTS

AVANT-PROPOS.....	5
ORDRE DU JOUR DE LA RÉUNION	6
1. INTRODUCTION.....	11
2. PRÉSENTATION DU PROJET NEWSKILLS.....	16
3. PROJET « LES NOUVEAUX BESOINS EN QUALIFICATION PROFESSIONNELLE ET LES BAS NIVEAUX DE QUALIFICATION » – SYNTHÈSE DES TRAVAUX EUGENIA KAZAMAKI OTTERSTEN	22
3.1. Résultats de la recherche.....	24
3.1.1. <i>Caractéristiques générales</i>	24
3.1.2. <i>Résultats concernant la demande</i>	25
3.1.3. <i>Résultats concernant l'offre</i>	26
3.1.4. <i>Définir une plate-forme minimale d'enseignement</i>	26
3.2. Remarques de conclusion.....	27
4. MUTATIONS DANS LES TECHNOLOGIES INDUSTRIELLES ET LA PRODUCTION – COMPÉTENCES REQUISES ET THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE AU POSTE DE TRAVAIL DANS LE CADRE D'UNE PLATE- FORME MINIMALE GUNNAR ELIASSON.....	28
4.1. Que faut-il entendre par « compétence pour l'emploi »?.....	29
4.2. L'organisation expérimentale de l'économie.....	29
4.3. Théorie de l'apprentissage cumulé dans le cadre d'une plate-forme minimale d'enseignement.....	30
4.4. Que se passe-t-il au niveau de la production? – typologie des transformations structurelles.....	31
4.5. Les nouvelles industries émergentes	33
4.5.1. <i>Production nouvelle, entrante</i>	33
4.5.2. <i>Production traditionnelle en crise potentielle (réorganisation, rationalisation ou sortie)</i>	34
4.6. Remarques de conclusion.....	35
5. VERS UNE PLATE-FORME MINIMALE D'ENSEIGNEMENT? HILARY STEEDMAN.....	38

6. LE CONCEPT DE PLATE-FORME MINIMALE D'ENSEIGNEMENT – CONTENU ÉDUCATIF ET MÉTHODES POUR AMÉLIORER LA SITUATION DES BAS NIVEAUX DE QUALIFICATION	
ARTHUR SCHNEEBERGER	44
7. PARVENIR À UNE PLATE-FORME MINIMALE D'ENSEIGNEMENT POUR TOUS – QUESTIONS CRUCIALES POUR LES STRATÉGIES ET LES OPTIONS POLITIQUES.	
ROBERTO CARNEIRO	52
7.1. Identifier les différents groupes cibles	52
7.2. Cibler l'éducation sur ce qui est réellement important	54
7.3. Unicité de l'être humain et multiplicité des développements humains	55
7.4. Profil des valeurs européennes	56
<i>Tableau 2 – Développement et apprentissage: 4 + 4 piliers</i>	57
7.5. L'éducation permanente et la voie de la connaissance inclusive	58
<i>Tableau 3 – La voie de la connaissance inclusive</i>	59
7.6. Un nouveau contrat social pour l'Europe	62
8. PARVENIR À UNE PLATE-FORME MINIMALE D'ENSEIGNEMENT POUR TOUS : STRATÉGIES ET OPTIONS POLITIQUES. QUELLE SORTE D'ÉCOLE OBLIGATOIRE? AVEC QUEL CURRICULUM?	
JORDI PLANAS	64
8.1. Le cadre de référence : les effets des politiques d'éducation, de formation et d'insertion professionnelle menées en Europe au cours des 20 - 30 dernières années sur le niveau de formation de nos populations.	64
8.2. Que faire en termes éducatifs: de l'obligation de présence à l'obligation de réussite.	66
9. COMPTE RENDU DES DÉBATS DU SÉMINAIRE	70
9.1. Les nouveaux besoins en qualification et les problèmes rencontrés par les BNQ	70
9.1.1. <i>La nature évolutive des emplois</i>	70
9.1.2. <i>Les nouvelles compétences</i>	70
9.1.3. <i>Surqualification</i>	72
9.2. Que peut-on faire pour améliorer la situation des BNQ?	72
9.3. La plate-forme minimale d'enseignement	73
9.3.1. <i>Contenu de la plate-forme</i>	73
9.3.2. <i>Les processus à mettre en oeuvre</i>	74
9.3.3. <i>Une plate-forme unique pour l'Europe?</i>	74
9.3.4. <i>Le coût de la plate-forme</i>	75
9.3.5. <i>Comment certifier les compétences</i>	75

9.4. Prestations pour une plate-forme minimale d'enseignement.....	76
9.4.1. <i>L'éducation comme fin en soi</i>	76
9.4.2. <i>Type de formation à offrir</i>	76
9.4.3. <i>Prestations de formation</i>	77
9.4.4. <i>Considérations socio-économiques</i>	77
10. SYNTHÈSE DES TRAVAUX DU SÉMINAIRE SUR LA PLATE-FORME MINIMALE D'ENSEIGNEMENT	79
11. LISTE DES PARTICIPANTS	82
12. DOCUMENTS PRODUITS DANS LE CADRE DU PROJET NEWSKILLS	84

1. Introduction

Le marché du travail qui a été très longtemps marqué par une grande stabilité, est en continuelle évolution depuis le milieu des années 1970. Les êtres humains eux n'évoluent que difficilement et lentement, et cela crée un décalage entre ce que le marché exige de la main d'œuvre, et ce que cette dernière peut offrir.

Les *bas niveaux de qualification* (BNQ) ont toujours existé. Ce qui n'a pas toujours existé c'est le problème posé par les BNQ. Or, ce problème est en partie lié à la forme et à la structure du marché du travail – **la rareté de l'emploi** – et est en partie lié à l'essence même du processus de production – **les nouvelles exigences en matière de compétences**.

La rareté de l'emploi : Progrès technique et gains de productivité ont permis de s'affranchir d'une partie du travail ingrat et peu valorisant traditionnellement réservé aux BNQ. En période de fort accroissement de la population active, les marchés du travail des pays européens ont eu bien du mal à accueillir les nouveaux arrivants, qui ont alors, et souvent à contre cœur, poursuivi leur formation ou leurs études parce qu'ils n'ont pas pu (ou su) trouver un emploi, et parce qu'ils espèrent, en accroissant leur niveau de formation, accroître aussi leurs chances ultérieures d'accéder à l'emploi.

Dans les années 50 et 60 régnait la pénurie de main d'œuvre sur le marché du travail et celui-ci était tendu pour les entreprises. Portées par une demande en croissance régulière, celles-ci acceptaient de prendre en charge la transition de l'école au marché du travail, y compris des moins qualifiés, y compris en allant chercher à l'extérieur des frontières nationales la main d'œuvre qui faisait défaut à l'intérieur.

Au contraire, à partir des années 70 le marché du travail s'est trouvé devant une pléthore de main d'œuvre et des files d'attentes se sont formées pour accéder à l'emploi. Logiquement ce sont alors les plus formés, les plus adaptables, les moins coûteux à intégrer qui ont été servis les premiers. Dans cette situation les BNQ qui, jusque là acquéraient leurs compétence dans l'entreprise, ont perdu leur principale voie d'accès à la compétence et à la qualification. En effet, les postes peu qualifiés qui jusque là leur étaient naturellement destinés ont de plus en plus souvent servi de premier emploi à des actifs nettement plus qualifiés.

Les nouvelles exigences en matière de compétence : la nature des compétences nécessaires a changé. La force physique, la résistance à l'effort, l'habileté technique sont maintenant des qualités secondaires lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des processus de production de plus en plus élaborés et automatisés, et alors que la production de service l'emporte de plus en plus sur la production de biens. La sagacité, l'esprit d'analyse, l'esprit critique, les facultés d'adaptation, l'ouverture d'esprit, la volonté d'apprendre, c'est à dire les compétences relationnelles et cognitives sont devenues essentielles. De plus en plus d'implication personnelle, de mise en œuvre de son inventivité, de son intelligence, de son

énergie, de son dynamisme, de sa motivation sont aujourd'hui demandées à la main d'œuvre.

Ces qualités ne s'acquièrent pas dans n'importe quelle condition et ne peuvent être attendues de tous avec la même intensité. Une partie d'entre elles peut certes s'acquérir par la formation formelle (esprit critique, facultés d'analyse, sens de l'organisation) mais une autre partie ne peut s'acquérir qu'en entreprise (adaptabilité, technicité, efficacité, expertise) et une partie enfin reste très personnelle et on peut se demander si elles ne sont pas en partie innées et liées au caractère propre à chaque individu (sagacité, motivation, pugnacité, capacité à travailler en groupe, etc.)

La conjugaison des deux problèmes, *la rareté de l'emploi*, et *les nouvelles exigences en terme de compétences* sur les emplois disponibles a conduit à distiller un noyau dur de personnes faisant formellement partie de la population active par leur volonté d'accéder à un emploi et de vivre des fruits de leur travail, mais n'ayant pratiquement que très peu de chance d'y parvenir. S'ils accèdent à l'emploi ce n'est que de façon très marginale par le biais de poste temporaires, ou par l'entremise de mesures d'accès à l'emploi mises en place à leur usage, et ils trouvent en fait l'essentiels de leurs moyens d'existence dans les divers régimes de protection sociale.

Mais en fait, en quoi cela pose-t-il un problème? Honnêtement la lente distillation d'un noyau d'exclus ne pose pas en soi de problème économique. Le chômage de longue durée n'est pas, a priori, une menace pour la rentabilité des entreprises, et, de fait, dans le partage de la valeur ajoutée, qui a crû de près de 70 % depuis le début des années 70, la part allant au profit n'a cessé de s'accroître au détriment de celle des salaires. Et si nombres d'entreprises ont fermé leur portes au cours de cette période, cela n'est pas nécessairement le signe d'une crise économique, c'est aussi la marque d'un changement de mode de production et de l'adaptation du tissu économique aux nouvelles données économiques. Les entreprises inadaptées meurent, les plus saines se développent. Telle est la loi du marché.

Mais le problème est un fait d'une autre nature. Le problème est d'ordre philosophique, sociologique et politique.

Philosophique car pouvons nous accepter sans état d'âme que 18.000.000 de personnes soient sans emploi en Europe? Peut-on accepter qu'entre 3 et 5 millions d'entre elles n'aient plus aucune chance sérieuse de retrouver un emploi stable? Peut-on accepter l'idée d'un **rebut humain**?

Sociologique, parce qu'il est de plus en plus évident que la montée de l'exclusion d'une minorité génère une violence et une insécurité urbaine qui rendent la vie sociale difficile, dangereuse, voire aléatoire pour la majorité économiquement intégrée. À quoi sert-il au groupe des actifs de haut niveau de qualification de bénéficier de la stabilité de l'emploi et de haut revenus, si les conditions matérielles dans lesquels ils peuvent espérer jouir de leurs revenus sont dégradées au point d'en interdire un réel bénéfice. Personne n'a intérêt à la déliquescence de notre cadre de vie, ni à la tiers-mondisation de nos banlieues.

Jusqu'à preuve du contraire c'est avec nos Berlins de luxe que les jeunes exclus des banlieues font du rodéo automobile.

Politique, parce qu'il s'agit de reprendre en main notre destinée collective, en parvenant à rétablir un nombre d'emplois suffisant pour chacun, et qu'il y a notamment au niveau macro-économique et macro-social des mesures à prendre, et d'autre encore à inventer sans doute, pour sortir de la situation de pléthore de main d'œuvre, tendre vers un nouvel équilibre, et mettre un frein à la montée de la guérilla urbaine.

Le problème n'est pas simple et il a peu de chance d'être rapidement résolu, même si la décroissance de la population active en Europe annoncée pour les années 2010-2030 permettra sans doute d'améliorer quelque peu la situation de façon quasiment mécanique.

Cela étant, à supposer que nous soyons à même de mettre en œuvre des mécanismes permettant de retrouver un système d'emploi plus équilibré, seule une partie du chemin aura été faite. Il ne sert à rien de développer des possibilités d'emplois, si l'on ne parvient pas à intégrer les actifs disponibles sur ces emplois. Et c'est là que le macro-économiste et le sociologue cèdent le pas à l'éducationniste. Nous sommes en effet confrontés à un réel défi: alors que l'évolution technologique et organisationnelle a créé des *besoins nouveaux en matière de compétences* sur les nouveaux emplois, l'histoire économique récente nous a quant à elle légué *un noyau résistant de BNQ*. Quels sont les besoins réels de compétences sur les emplois nouveaux? Quelles sont les caractéristiques des BNQ contemporains? Comment parvenir à réduire l'écart entre les nouvelles exigences et les compétences des BNQ? Tels sont les enjeux de cette Agora.

Le point de départ de la réflexion a été la recherche "New job Skill Needs and the Low-Skilled" [NEWSKILL], menée par une équipe européenne coordonnée par Hilary Steedman de la London School of Economics and Political Sciences, et financée dans le cadre du programme TSER de la DG XII, dont le sommaire ainsi que les principales questions que l'équipe NEWSKILL souhaitait soumettre à l'Agora sont présentés par Hilary Steedman dans la **section 2** de la présente brochure.

Dans la **section 3**, Eugenia Kazamaki-Ottersten résume la problématique de la recherche NEWSKILL. Cette recherche procède en 3 temps:

- Elle s'interroge *sur la demande de BNQ*: est-il vrai qu'elle diminue et surtout est-il vrai qu'elle diminue plus vite que le nombre de BNQ?
- Elle procède à une étude de *l'offre de BNQ*, mettant notamment en valeur la relation entre *échec dans la scolarité obligatoire* et *réticence à la formation permanente et continue* proposée par les entreprises qui sont alors impuissantes à compenser le déficit de formation créé en formation initiale.
- Elle s'interroge sur *les critères de l'emploi aujourd'hui*. Cette partie du travail s'appuie sur une enquête en cours de réalisation, auprès d'employeurs dont l'avis est sollicité quant au niveau minimum de formation qu'ils exigent à l'embauche.

Dans la **section 4** Gunnar Eliasson s'interroge plus spécifiquement sur ce qu'est la compétence sur le marché du travail et sur sa valeur économique, sur son évolution et sur les liens qu'elle entretient avec le travail productif notamment dans les industries émergentes. Il insiste entre autre sur la nécessité d'un accompagnement social au cours de la phase d'adaptation de l'offre de compétence aux nouvelles exigences.

Mais ces nouvelles exigences, nous l'avons déjà dit plus haut dans cette introduction, ne peuvent bien sûr pas s'appliquer à tous les actifs dans leur intégralité. Pour être employable il n'est pas forcément nécessaire de développer toutes les compétences à leur niveau optimum. Une base minimale doit pouvoir être délimitée, dans laquelle les **compétences douces** s'avèrent avoir un rôle majeur. D'où l'idée d'**une plate-forme minimale d'enseignement**. Cette idée est développée dans le texte d'Hilary Steedman distribué à tous les participants de l'Agora IV en guise de document introductif à la discussion. Ce document est reproduit ici en **section 5**.

Dans la **section 6**, Arthur Schneeberger analyse les concepts de BNQ et de plate-forme minimale. Il montre que ces concepts sont datés, que le désavantage relatif des BNQ va en croissant du fait de leur propre désintérêt pour la formation et de l'accroissement du différentiel de salaire. Le nombre de BNQ décroît certes, mais moins vite que le nombre de postes de BNQ et la situation du noyau dur se complique. Les BNQ contemporains sont dans une situation radicalement différente de leurs parents. Leurs parents avaient choisi d'entrer dans le monde du travail à la fin de leur scolarité obligatoire, alors que les BNQ contemporains sont en situation d'échec scolaire malgré un nombre parfois impressionnant d'années d'études. Pire, dans un pays comme l'Autriche, où le système dual est développé, la sélection des apprentis se fait elle-même selon des critères de compétences cognitives et sociales que ces BNQ n'ont justement pas. Toute possibilité d'accès à la formation leur est alors coupée.

Arthur Schneeberger montre, en outre, que si une plate-forme minimale doit être imposée, ou offerte, aux BNQ afin de casser ce cercle vicieux, cette plate-forme ne peut être identique dans l'espace et dans le temps, chaque système productif, chaque société, chaque pays a en effet ses particularités, et ces dernières évoluent dans le temps.

Par ailleurs, dans la **section 7** Roberto Carneiro montre que si définir une plate-forme minimale d'enseignement pour tous est une nécessité sociale, c'est loin d'être suffisant: il faut encore adapter l'effort de formation. Il faut notamment raisonner non pas en nombre d'années d'études, mais en terme de niveau de connaissances à atteindre.

Cependant, l'être humain ne se limite pas à être un producteur. Le développement personnel et culturel et le développement social et communautaire méritent de se voir allouer une quantité adéquate d'effort éducatif.

Enfin et surtout, une plate-forme minimale se doit de travailler à l'inclusion et à la cohésion sociale, ce qui contraste avec les approches traditionnelles basées sur de multiples exclusions et processus de sélection.

Un système dual combinant les forces à la fois des entreprises et des écoles peut permettre de réduire les tendances exclusives liées aux inégalités de distribution des connaissances. Roberto Carneiro termine alors par un plaidoyer en faveur d'un nouveau contrat social pour l'Europe dans lequel serait inscrit le droit à l'éducation, d'une part, mais également une obligation morale de se former, d'autre part.

Dans la **section 8**, Jordi Planas reprend le constat général dressé lors de l'Agora selon lequel la formation professionnelle continue renforce les inégalités au lieu de les compenser. Le niveau de qualification s'est incontestablement élevé au cours des dernières années, et les opportunités de formation non-scolaire se sont considérablement accrues, pourtant les moins qualifiés par manque d'intérêt et par manque de pré-requis n'en profitent pas. D'où la nécessité de maintenir ou de réintroduire des actions de réalphabetisation, mais surtout de réformer l'école obligatoire. Le modèle actuel cherche une solution en dehors de la formation initiale dans "l'école de la seconde chance". C'est une réponse thérapeutique, mais elle n'est en rien préventive. Or pourquoi attendre l'échec pour mettre en œuvre des pédagogies plus efficaces? Jusqu'ici, l'école obligatoire se contente d'accumuler des savoir et d'augmenter les durées officielles de formation, là où il faudrait définir des contenus permettant de garantir à tous l'accès à la formation tout au long de la vie.

La **section 9** rend alors compte du contenu des débats qui se sont déroulés tout au long de cette Agora et du consensus général sur l'analyse de l'origine des difficultés des BNQ face aux nouvelles exigences du système productif et, notamment, celles en terme de compétences sociales et transversales.

Dans la recherche de solutions aux problèmes des BNQ *"la discussion s'est déplacées des grands principes égalitaristes et globaux selon lesquels les individus doivent recevoir la même éducation et suivre le même processus éducatif, vers un système où des êtres humains différents passent par des processus différents de formation en fonction de leurs besoins, de façon à ce que tous arrivent au même point"*. L'importance de pratiques nouvelles comme celles visant à reconnaître et à certifier les acquis non-formels a été mise en évidence à cet occasion, ainsi que le fait que la formation n'était pas uniquement un facteur de développement professionnel mais également de développement personnel et d'ouverture sociale. Il a enfin été relevé que si le coût de réalisation d'une plate-forme minimale d'enseignement était élevé, le coût d'opportunité de ne pas la mettre en œuvre et de voir se développer le noyau d'exclus était bien plus important encore.

Enfin, la **section 10** donne un résumé des points d'accords entre chercheurs, décideurs politiques et partenaires sociaux au cours d'une Agora qui s'est caractérisées par la très forte unité de vue de l'ensemble des participants sur un sujet qui correspond à l'évidence à l'un des grands défis s'imposant à notre société: l'intégration des BNQ dans la nouvelle société d'éducation permanente.

2. Présentation du projet Newskills

Les bas niveaux de qualification sur le marché européen du travail: prospective et options politiques

Cette section résume brièvement la recherche effectuée sur le thème « Les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les bas niveaux de qualification » -le projet NEWSKILLS financé au titre du programme « Recherche socio-économique finalisée » (TSER – « Targeted Socio-Economic Research ») de la DG XII de la Commission européenne. L'étude porte sur les pays participants –France, Pays-Bas, Portugal, Suède et Royaume-Uni– mais des données supplémentaires ont été recueillies pour l'Allemagne et incorporées à la recherche chaque fois que cela a été possible. Pour la liste des participants à ce projet, voir infra dans cette section.

La détérioration de la situation des bas niveaux de qualification (BNQ) est attestée par l'augmentation des écarts de salaires entre les BNQ et les niveaux de qualification plus élevés et par la hausse du chômage parmi les BNQ. Compte tenu que le nombre de personnes classées parmi les BNQ connaît une baisse simultanée, ces changements indiquent une réduction de la demande en main-d'œuvre faiblement qualifiée. Certains économistes affirment qu'il est possible de protéger les personnes faiblement qualifiées d'une détérioration de leur salaire en mettant en oeuvre des mesures institutionnelles adaptées sur le marché du travail. Cependant, la recherche effectuée dans le cadre du projet NEWSKILLS indique que la réduction de l'offre nette de travailleurs faiblement qualifiés est probablement une solution politique plus judicieuse.

Une analyse de la demande en main-d'œuvre à différents niveaux de qualification, qui à ce jour n'a été effectuée que pour la Suède, indique que l'évolution technologique qui favorise ceux qui possèdent des niveaux plus élevés de qualification est la principale cause de cette réduction de la demande en main-d'œuvre faiblement qualifiée. Une analyse des secteurs dans lesquels de nouveaux emplois sont créés révèle que les secteurs en expansion sont ceux dans lesquels les travailleurs ont généralement des qualifications de plus haut niveau. Les BNQ se rencontrent dans les secteurs en déclin, ou qui ne présentent pas une croissance très rapide, dans lesquels ils sont de plus en plus concentrés, notamment en Allemagne. De plus, une analyse de la population inactive révèle que les individus faiblement qualifiés sont beaucoup plus exposés à l'inactivité dans tous les pays considérés, à l'exception du Portugal. Dès lors, les BNQ présentent des ratios emploi/population beaucoup plus faibles et des taux de chômage beaucoup plus importants que ceux qui possèdent un niveau de qualification plus élevé.

Cependant, pour les actifs employés, une analyse de la qualité des nouveaux emplois/embauches, qui à ce jour a été effectuée pour le Portugal, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, révèle que la qualité des nouveaux emplois ne connaît de régression dans aucun groupe de qualification par rapport aux autres, à l'exception du Royaume-Uni, où les BNQ sont de plus en plus désavantagés en termes de salaires réels et d'emploi à temps partiel non souhaité.

En outre, de plus amples recherches effectuées dans le cadre du projet NEWSKILLS confirment que l'offre de BNQ est en baisse dans tous les pays européens considérés, ce qui s'explique principalement par les niveaux de qualification plus élevés des jeunes accédant au marché du travail. Cependant, dans certains pays, la moitié ou plus de l'ensemble de la population en âge de travailler ne possède toujours pas de qualifications supérieures à celles acquises au cours de la scolarité obligatoire (<CITE¹ 3). Même si les taux actuels d'augmentation du nombre d'individus qui possèdent un niveau d'éducation et/ou de formation professionnelle correspondant au second cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) demeurent inchangés, la plupart des pays européens auront toujours une proportion importante de BNQ en 2010.

Dès lors, comment peut-on réduire le nombre des BNQ? Notre propre recherche, ainsi que d'autres travaux effectués dans ce domaine, suggèrent qu'en ce qui concerne les jeunes, la première solution est de persuader davantage de jeunes de poursuivre leur éducation dans le second cycle du secondaire et/ou de suivre une formation professionnelle. Une analyse des déterminants de la participation à l'enseignement postobligatoire effectuée dans le cadre du projet révèle que la variable explicative dominante est la réussite préalable au niveau de la scolarité obligatoire plus, pour les hommes, les avantages liés à un niveau d'éducation plus élevé en termes de rémunération et les revenus réels qui peuvent être « dépensés » pour l'éducation. Le taux de chômage des jeunes et la disponibilité de places dans les programmes de formation ne semblent jouer qu'un rôle mineur.

La plupart des personnes faiblement qualifiées sont des adultes, dont quelque 50% à 65% sont occupées. En ce qui concerne la formation liée à l'emploi, notre étude révèle que les entreprises prennent en charge une partie de la formation générale. Si l'on examine la demande et l'offre de places de formation, on observe que les travailleurs possédant un faible niveau de formation initiale bénéficient dans une moindre mesure de la formation liée à l'emploi, en partie parce qu'ils sont moins intéressés par cette offre et non parce que les entreprises sont moins disposées à leur offrir une formation.

Dans cette section, nous présentons les résultats de la recherche effectuée dans le cadre du projet NEWSKILLS au cours des deux premières années. Au cours de la dernière année, nous nous concentrerons sur la confrontation de nos résultats avec la réalité telle qu'elle est perçue « sur le terrain ». Des rencontres seront organisées avec les partenaires sociaux afin de débattre de nos résultats, des études de cas seront effectuées auprès d'entreprises implantées dans les cinq pays considérés et les points de vue exprimés par les employeurs sur les compétences qu'ils recherchent feront l'objet d'un examen. Ce séminaire « Agora Thessaloniki » constitue la première de ces rencontres et l'un de ses objectifs principaux est de confronter nos propres résultats concernant l'avenir des BNQ avec les points de vue des participants du séminaire. Nous espérons que ce processus d'étude et de consultation nous permettra de présenter un aperçu cohérent et

¹ CITE: Classification internationale type de l'éducation.

documenté des priorités à adopter pour améliorer la situation des BNQ en Europe, du point de vue tant des structures que du contenu général.

Thèmes généraux de discussion :

La demande de qualifications: Comment les partenaires sociaux voient-ils l'évolution de la demande? La baisse de la demande en BNQ est-elle en train de s'infléchir? Quelles différences peut-on observer entre les grands secteurs de l'économie?

L'offre de qualifications: Dans quelle mesure est-il possible de définir les connaissances/qualités/compétences nécessaires pour l'employabilité? Dans quelle mesure existe-t-il encore une inadéquation entre offre et demande de qualifications?

Quelles mesures peut-on prendre pour garantir qu'aucun jeune ne quitte l'école sans le bagage minimum nécessaire à la poursuite de son processus d'apprentissage et, par la suite, à son employabilité? Comment les partenariats avec les entreprises peuvent-ils aider les établissements éducatifs à motiver les jeunes et à garantir que les programmes d'études leur offrent les connaissances fondamentales dont ils ont besoin?

Comment peut-on motiver les adultes employés faiblement qualifiés afin qu'ils améliorent leurs compétences? Peut-on envisager de transformer le lieu de travail en une « entreprise apprenante » en utilisant les technologies de l'information et de la communication pour offrir des possibilités d'apprentissage qui dynamisent l'entreprise et améliorent les compétences des travailleurs? Quels sont les rôles respectifs de l'État et des partenaires sociaux dans la réalisation de cet objectif?

Participants du projet NEWSKILLS

- Coordinateur: Dr Hilary Steedman, Centre for Economic Performance, London School of Economics & Political Science, Londres, Royaume-Uni
- Dr Steve McIntosh, idem
- Pr Roberto Carneiro, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressao Portuguesa, Universidade Catolica Portuguesa, Lisbonne, Portugal
- Dr Mario Ferreira Lages, idem
- Pr Willem Houtkoop, Max Goote Kenniscentrum, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Pays-Bas
- Dr Hessel Oosterbeek, Faculté d'Économie, Université d'Amsterdam, Pays-Bas
- Dr Edwin Leuven, idem
- Dr Asa Murray, Lärarhögskolan i Stockholm, Suède
- Dr Erik Mellander, Industriens Utredningsinstitut, Stockholm 114 85, Suède
- Dr Eugenia Kazamaki Ottersten, idem

- Dr Philippe Méhaut, Cereq, Marseille, France
- Mme Annie Boudier, idem

Thèmes liés à la recherche abordés lors de l'Agora Thessaloniki les 29 et 30 octobre 1998

Hétérogénéité du groupe des BNQ

Les participants ont considéré que le champ de notre définition des BNQ (<CITE 3) est relativement limité, ce qui est peut-être inévitable. La première critique portait sur le fait que cette définition ne prend en compte que des niveaux atteints au sein du système formel d'enseignement et de formation et n'offre aucune indication directe quant à la performance ou aux autres dimensions importantes des compétences, notamment en termes de ce que l'on appelle compétences « transversales » ou « de base », à savoir les compétences personnelles et sociales. Comme il ressort du compte rendu de la discussion présenté ci-dessous, quasiment tous les participants de l'Agora ont estimé que ces compétences sont d'une importance égale, voire supérieure, aux « compétences cognitives ». La seconde critique porte sur ce qui a été identifié comme l'échec du projet à reconnaître les effets de cohorte dans le groupe des BNQ. Il a notamment été souligné que les cohortes de jeunes qui, au cours des dernières décennies, ont quitté l'école sans qualification ou avec un bas niveau de qualification l'ont généralement fait parce qu'ils ont été exclus des parcours éducatifs traditionnels au cours d'étapes successives de sélection et que ces jeunes exclus proviennent souvent de milieux défavorisés. En revanche, les personnes appartenant à des cohortes plus âgées (généralement 45 ans et plus) ont souvent quitté l'école dès la fin de la scolarité obligatoire car celle-ci était alors perçue comme un niveau de qualification acceptable pour entrer sur le marché du travail. Dans certains pays européens, les obstacles formels, tels que les frais de scolarité postobligatoire et les critères d'admission extrêmement sélectifs dans l'enseignement postobligatoire, ont empêché de nombreux individus très prometteurs de poursuivre leurs études. Dès lors, le niveau d'aptitudes de ces cohortes est très certainement différent de celui des cohortes plus jeunes. De plus, beaucoup sont susceptibles d'avoir acquis dans le cadre de leur vie professionnelle de nombreuses compétences qui n'ont jamais été formellement certifiées. Un autre cas évoqué est celui du Danemark où, parmi les personnes plus âgées faiblement qualifiées, la proportion des chômeurs ou inactifs est plus importante chez les hommes que chez les femmes.

Réponse du groupe NEWSKILLS

Nous nous efforcerons d'effectuer une ventilation par âge de nos données concernant les compétences et nous examinerons plus attentivement les différences entre hommes et femmes. Nous tiendrons notamment compte du fait que, dans les groupes plus âgés, les BNQ sont beaucoup moins « sélectionnés » en termes d'aptitudes que les groupes plus jeunes de même niveau.

« Personnes faiblement qualifiées » – connotations de déficit

Être « faiblement qualifié » connote un déficit de quelque chose que la société considère généralement comme positif et souhaitable; dès lors, les individus ainsi désignés vivent le plus souvent cette situation comme une forme de déficience. Nous avons déjà souligné plus haut que ce groupe est très hétérogène, d'abord du fait qu'une importante dimension de la compétence n'est pas mesurée, et ensuite en raison des effets de cohorte. Le projet a fait l'objet de critiques concernant l'utilisation de ce terme, dont on craint qu'il ait pour effet de démotiver les individus manquant déjà de confiance en soi.

Réponse du groupe NEWSKILLS

Nous acceptons pleinement cette remarque. En réponse, nous soulignerons qu'il s'agit d'un terme strictement technique, utilisé pour faciliter la communication d'un concept partagé par les chercheurs et pour définir une variable clé utilisable dans nos travaux. Les professionnels du monde médical font un usage extensif de termes dérivés du latin et du grec pour communiquer entre eux et pour faire en sorte que les patients ne comprennent pas les conversations qu'ils peuvent avoir sur le cas de ces derniers en leur présence. Mais, dans un environnement social plus éduqué et égalitaire, ce type d'attitude devient plus difficile à maintenir et à justifier. Nous soulignerons en substance qu'il n'est possible d'accroître nos connaissances relatives à la manière d'améliorer la position des personnes faiblement qualifiées sur le marché du travail et dans la société que si nous parvenons à une compréhension et à une définition communes et claires de ce terme. Néanmoins, nous précisons que nous n'avons pas utilisé le terme « personnes faiblement qualifiées » dans les titres de nos publications. Nous tiendrons compte de ce problème dans la planification des conférences et pour la publication finale rendant compte de nos travaux. (HS)

Inquiétudes concernant la recherche sur l'attitude des BNQ vis-à-vis de la formation

Bien qu'il ne s'agisse que d'un des travaux ayant contribué aux résultats du projet NEWSKILLS à ce jour, un certain nombre de participants de l'Agora sont quelque peu étonnés des résultats présentés dans le document de Leuven et Oosterbeek (1997, cf. bibliographie à la fin de la présente publication). Dans ce document, les auteurs présentent des résultats basés sur une analyse des données émanant de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) effectuée par l'OCDE et Statistique Canada; ces résultats révèlent que, lorsque les travailleurs dont les qualifications les classent dans la catégorie la plus basse se voient offrir une formation, ils sont plus susceptibles de décliner cette offre que les travailleurs possédant un niveau de qualification plus élevé. Ces résultats amènent les participants à penser que cette réticence peut être attribuée à la qualité médiocre de la formation offerte et/ou au manque d'incitations de la part de l'entreprise.

Réponse du groupe NEWSKILLS

Je pense que cet intérêt souligne l'importance d'effectuer aussitôt que possible une analyse utilisant les données supplémentaires de l'EIAA qui sont désormais disponibles. Cependant, il n'est pas certain que les données de l'EIAA nous révèlent quoi que ce soit sur la qualité de la formation offerte ou sur les incitations fournies par les entreprises.

Utiliser les années d'éducation comme mesure du niveau atteint

Lors de la rencontre, de vives critiques ont été émises portant sur le fait que, dans la plupart des pays, une minorité d'individus, dont l'importance varie suivant les pays, ne peuvent parvenir à aucun niveau utile d'éducation ou de compétence, bien qu'ils aient suivi la totalité de la scolarité obligatoire –généralement 9 ou 10 ans. Ce point de vue semble corroborer celui de Oosterbeek et al. (exprimé dans leur publication sur les écarts de salaires masculins, cf. bibliographie) selon lequel les années d'éducation sont probablement un indicateur moins fiable que l'évaluation individuelle pour rendre compte des compétences réelles (EIAA).

Réponse du groupe NEWSKILLS

Dans une étude liée au projet NEWSKILLS [Measuring the quality of educational outputs: some unresolved problems], Hilary Steedman attire l'attention sur le manque fondamental de cohérence dans les méthodes utilisées dans l'Enquête européenne sur les forces de travail pour mesurer les résultats d'apprentissage. Certains pays mesurent en effet les résultats sur la base des années de scolarité et d'autres sur la base des qualifications acquises, tandis que d'autres pays utilisent les deux critères en fonction du degré d'éducation. Nous nous efforcerons d'accorder davantage de priorité à ces résultats dans nos rapports sur les problèmes relatifs aux sources de données rencontrés dans le cadre de notre projet.

Mesurer le volume de l'emploi faiblement qualifié

Certaines mises en garde sont exprimées quant à la mesure dans laquelle les emplois faiblement qualifiés sont de plus en plus souvent occupés par des personnes (dont beaucoup sont des immigrés en situation irrégulière) qui ne figurent pas dans les statistiques officielles. Cela pourrait indiquer que les statistiques officielles surestiment la baisse de l'emploi parmi les BNQ.

Réponse du groupe NEWSKILLS

Nous nous efforcerons d'obtenir des estimations concernant ces groupes pour chaque pays auprès de spécialistes du domaine et de déterminer dans quelle mesure ces estimations sont susceptibles de modifier nos conclusions sur l'importance du groupe des BNQ.

3. Projet « Les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les bas niveaux de qualification » – Synthèse des travaux

Eugenia Kazamaki Ottersten

La plupart des marchés du travail européens ont connu des transformations au cours des dernières années. La situation des BNQ sur le marché du travail semble s'être détériorée. La concurrence accrue émanant des pays en développement et le rôle de plus en plus important joué par les technologies dans la production et dans les mutations intrasectorielles ont entraîné une forte demande en ressources humaines, notamment en termes de hauts niveaux de qualification sur le lieu de travail.

Dans la structure traditionnelle du marché du travail, il s'agissait essentiellement de trouver un candidat adéquat pour pourvoir un poste, en d'autres termes de faire coïncider main-d'œuvre et emploi. Sur le marché du travail actuel, le concept d'adéquation peut être évalué dans un cadre légèrement modifié, où il s'agit de faire coïncider une somme de ressources humaines et une conception spécifique de postes, qui est en mutation permanente en raison de la dynamique propre au marché du travail. Des caractéristiques différentes chez les travailleurs doivent coïncider avec des emplois aux caractéristiques également différentes.

En raison du rythme de plus en plus soutenu des transformations organisationnelles et de la mondialisation, certains segments du marché du travail connaissent une érosion rapide des ressources humaines. Ces transformations exigent des individus qu'ils adaptent en permanence leurs compétences et qu'ils en acquièrent sans cesse de nouvelles. Le principal atout d'un individu dans sa recherche d'un emploi est son capital humain, qui se compose de son capital personnel, par exemple son éducation et son expérience, et de son capital social, par exemple son aptitude à travailler en équipe. L'individu est astreint à des performances d'apprentissage et à une formation tout au long de la vie, dès ses plus jeunes années.

Le projet « Les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les bas niveaux de qualification » (Newskills), mené dans le cadre du programme « Recherche socio-économique finalisée » (TSER – « Targeted Socio-Economic Research ») de la DG XII, examine le niveau de qualifications dans un certain nombre de pays européens et l'offre et la demande de ces qualifications. La France, les Pays-Bas, le Portugal, la Suède et le Royaume-Uni participent à ce projet, qui est coordonné par Hilary Steedman à la London School of Economics (LSE). Outre la LSE, les organismes participant au projet sont le Cereq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) de Marseille, l'Institut de recherche en économie industrielle de Stockholm, l'Institut de l'éducation de Stockholm, l'Université catholique du Portugal à Lisbonne et l'université d'Amsterdam. De plus, des données concernant l'Allemagne ont été recueillies et incorporées à la recherche chaque

fois que cela a été possible. L'équipe est interdisciplinaire et se compose essentiellement de spécialistes de l'économie et de l'éducation. L'étude porte initialement sur la période 1985-1995 et le projet s'étend sur la période 1996-1999.

L'objectif du projet est de contribuer à établir un cadre de base pour la conception de politiques relatives aux BNQ, en premier lieu en rendant compte des perspectives des BNQ sur le marché du travail et, en second lieu, en proposant des moyens efficaces pour leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires dans la société. L'analyse des BNQ a été effectuée en trois volets principaux: premièrement, examen de la demande de BNQ; deuxièmement, analyse de l'offre de BNQ; finalement, approche interdisciplinaire de l'éducation et de la performance sur le marché du travail.

Le premier volet porte sur l'examen de la demande de main-d'œuvre en fonction des qualifications et sur les facteurs qui déterminent la demande de qualifications. L'analyse comparative sur la demande de main-d'œuvre est rare, en partie parce que les données elles-mêmes sont rares, en partie parce que les différences institutionnelles entre les pays doivent faire l'objet d'un examen cohérent, sans quoi les résultats obtenus seront faussés. Dans le cadre du projet, nous analysons la répartition des BNQ par secteur et par type d'emploi. Par la suite, nous dérivons un modèle de la demande de main-d'œuvre et, dans la dernière phase, nous espérons, si les données le permettent, incorporer à l'analyse les différences institutionnelles pour procéder à une comparaison au niveau international.

Le deuxième volet porte sur l'analyse des facteurs qui déterminent l'offre de qualifications. Nous examinons l'enseignement et la formation de niveau postobligatoire, les salaires en fonction des divers niveaux de qualification, l'évolution de la qualité des emplois, les caractéristiques des BNQ, la formation, et l'apprentissage à l'intérieur de l'entreprise.

Le troisième volet porte sur la définition d'une plate-forme minimale. C'est dans cette phase du projet qu'apparaissent le plus clairement les avantages d'un travail interdisciplinaire. L'intégration des aspects économique et éducatif dans une même recherche permet en effet de mieux comprendre la situation des BNQ sur le marché du travail.

Le champ de la méthodologie que nous avons choisie pour l'analyse est relativement large. Plusieurs sources de données ont été examinées attentivement afin de parvenir à des ensembles de données aussi comparables que possible. De plus, nous avons amélioré et élaboré les ensembles de données recoupant les revenus, les qualifications et l'emploi en utilisant les enquêtes nationales sur les forces de travail et des enquêtes similaires. Des données provenant de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAE) effectuée par l'OCDE et d'enquêtes nationales sur les ménages ont également fait l'objet d'un examen. Nous avons en outre examiné et comparé le contenu des programmes d'études et les filières, ainsi que les parcours des cohortes de jeunes dans les différents pays. Dans notre analyse, nous avons accordé une priorité spéciale aux études empiriques.

Une question cruciale à laquelle il convient de répondre est: comment définir les BNQ? Dans ce projet, c'est la définition des niveaux 0, 1 et 2 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) qui sert de référence: les BNQ sont les personnes possédant un diplôme de niveau égal ou inférieur au premier cycle de l'enseignement secondaire, général ou professionnel. Cette définition doit être précisée, dès lors que l'offre de BNQ présente différents niveaux en fonction des pays et que notre objectif est de déterminer la spécificité des BNQ. La définition retenue dans notre projet correspond à la classification des BNQ contenue dans les données comparatives émanant de l'EIAA. De plus, les personnes classées au niveaux 0, 1 et 2 de la CITE présentent des caractéristiques similaires sur le marché du travail. Cependant, le nombre de personnes possédant un niveau inférieur au second cycle du secondaire est en baisse dans tous les pays concernés par notre étude.

3.1. Résultats de la recherche

3.1.1. Caractéristiques générales

Sans entrer dans le détail de notre recherche, ses résultats font clairement apparaître des caractéristiques communes au sein du groupe des BNQ. L'examen des ratios emploi/population par niveau d'éducation atteint en 1994 chez les personnes âgées de 25 à 64 ans qui possèdent un niveau inférieur au second cycle du secondaire fait apparaître un taux de chômage plus élevé dans ce groupe que dans les groupes qui possèdent un niveau d'éducation du second cycle du secondaire ou de l'enseignement supérieur.

De plus, le groupe des BNQ est moins représenté dans les chiffres de l'emploi que les personnes possédant un niveau d'éducation plus élevé, et ce dans tous les pays considérés. Les BNQ présentent également des taux de participation plus faibles, ainsi que des taux de chômage plus élevés (à l'exception du Portugal, où le marché du travail est en transition mais intègre encore les BNQ). Les personnes qui se situent au niveau le plus bas de qualification sont plus exposées au chômage/à l'inactivité que celles appartenant aux autres groupes, notamment en Allemagne et en Suède. L'évolution technique, par les biais qu'elle introduit dans les besoins en qualification, explique en partie la diminution de la demande d'individus appartenant aux catégories de qualification les plus faibles et l'augmentation de la demande d'individus appartenant aux catégories de qualification les plus élevées.

Dans la deuxième moitié des années 90, dans tous les pays mentionnés ci-dessus, on a pu observer une diminution du taux de population en âge de travailler (16-64 ans) ayant un niveau d'éducation inférieur au niveau 3 de la CITE (inférieur au second cycle du secondaire) par rapport à la situation au milieu des années 80. Ce taux est de 43 % en France, 22% en Allemagne, 41% aux Pays-Bas, 77% au Portugal, 28% en Suède et 53% au Royaume-Uni.

Même si les pays présentent des écarts considérables entre eux, tous ont vu leur proportion de BNQ diminuer au cours de la période 1985-1996. Néanmoins, certains pays

ont toujours quelque 50% ou plus de leur population active qui possède un niveau d'éducation égal ou inférieur au niveau 2 de la CITE. Les pays qui enregistraient au départ les niveaux de qualification les plus faibles, tels que la Suède et l'Allemagne, sont ceux qui ont réalisé les progrès les plus rapides. La proportion de BNQ dans la population en âge de travailler, tant pour les hommes que pour les femmes, a diminué de manière similaire dans tous les pays, à l'exception de l'Allemagne et du Royaume-Uni où la proportion de BNQ parmi les femmes demeure plus élevée. En France, au Portugal et en Suède, davantage de femmes que d'hommes ont un niveau d'éducation correspondant à l'enseignement postsecondaire ou supérieur (niveaux 5, 6 et 7 de la CITE). En Allemagne, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, la situation est totalement différente et la proportion de BNQ est demeurée la même tout au long de la période 1986-1996.

Notre étude fait apparaître que les cohortes plus jeunes (25-28 ans) sont mieux qualifiées que l'ensemble de la population en âge de travailler, ce qui s'explique en partie par le fait que la participation à l'enseignement postobligatoire a augmenté dans la plupart des pays. L'Allemagne, la Suède et l'Angleterre ont connu une augmentation entre les années 60/70 et le milieu des années 90. C'est en Allemagne que l'on a observé les taux d'inscription les plus élevés, avec un taux constant de quelque 90% pour le groupe d'âge des 16-17 ans au cours de cette période. Il faut cependant souligner que le taux de participation féminine est plus faible. En Suède, on a observé une augmentation du taux de participation au cours des années 90, qui est passé de quelque 80% à 90%. Aux Pays-Bas, les taux d'inscription sont passés de 50% et 60% au milieu des années 70 à quelque 90% dans les années 90. Enfin, en Angleterre et au pays de Galles, on observe une évolution générale plus lente que dans les autres pays. À l'heure actuelle, aux Pays-Bas, en Suède et en Allemagne, les jeunes semblent présenter des profils de qualification similaires. Des taux d'inscription plus élevés dans tous les pays permettent d'affirmer que quelque 10% des jeunes ou moins seront classés dans le groupe des BNQ (selon la définition actuelle) en 2010. Cependant, dans chaque économie, le nombre de secteurs dans lesquels les BNQ peuvent trouver un emploi est en diminution –à l'exception du Portugal. Les emplois faiblement qualifiés représentent une part de plus en plus réduite de l'emploi, même dans les secteurs en expansion tels que le commerce de détail, l'hôtellerie et les services publics et sociaux. En Allemagne et aux Pays-Bas, on observe une importante concentration de BNQ dans un nombre limité de secteurs, tandis qu'au Portugal et en Suède, par exemple, les BNQ sont employés dans une large gamme de secteurs.

3.1.2. Résultats concernant la demande

L'analyse de la demande de main-d'œuvre a été effectuée selon une approche théorique de la production. Les résultats semblent corroborer la théorie selon laquelle les mutations intrasectorielles sont responsables de la baisse de la demande de BNQ en Suède. Les salaires relatifs constituent un autre facteur explicatif important. Les coûts salariaux des diplômés de l'enseignement supérieur ont diminué par rapport à ceux des travailleurs ne possédant qu'un niveau de scolarité obligatoire. Bien que les différences entre les secteurs soient dans une large mesure attribuables aux caractéristiques démographiques, ces dernières ne constituent pas des facteurs explicatifs de premier ordre. Jusqu'ici, en

raison du manque de données, cette analyse n'a pu être effectuée que pour la Suède. Cependant, l'objectif étant de procéder à une comparaison internationale, nous intégrerons à notre analyse au moins les données concernant la France. Dans un cadre comparatif, il est important de rendre compte des différences institutionnelles entre les divers pays représentés dans le projet, et un document a été préparé sur ce sujet.

3.1.3. Résultats concernant l'offre

Cet aspect de la question a fait l'objet d'un grand nombre d'études. La collecte de données a été astreignante mais les données concernant l'offre se sont avérées plus facile à recueillir que celles concernant la demande.

Si nous tentons d'expliquer les écarts de salaires masculins au niveau international par les différences dans la demande et l'offre de qualifications, nous découvrons que les différences entre les systèmes éducatifs jouent un rôle important. La solution qui s'impose au niveau politique est de réduire l'offre nette de BNQ.

L'analyse de la qualité des nouveaux emplois/embauches pour les actifs déjà occupés suggère que la qualité des nouveaux emplois n'est en baisse dans aucun groupe spécifique de qualifications par rapport aux autres ni aux Pays-Bas, ni au Portugal, ni en Suède. Cependant, au Royaume-Uni, au cours de la période 1985-1995, les BNQ semblent relativement défavorisés en termes de salaires réels et d'emploi à temps partiel non souhaité.

La demande d'enseignement postobligatoire en Allemagne, aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni suggère que la réussite préalable dans l'enseignement général au cours de la scolarité obligatoire encourage considérablement les jeunes à s'inscrire dans le second cycle du secondaire. Il convient de noter que le taux de chômage des jeunes joue un rôle mineur dans la poursuite ou non d'un enseignement/d'une formation.

En termes de formation liée à l'emploi, nous constatons que les entreprises contribuent aux coûts de la formation générale. Beaucoup d'auteurs ont souligné que les entreprises tendent à offrir en premier lieu une formation spécifique à l'entreprise en raison des coûts occasionnés par le départ des formés. De plus, les BNQ semblent moins enclins à participer à la formation offerte par l'employeur que ceux qui ont un niveau de formation initiale plus élevé. Nous avons également examiné les différences existant entre les divers types d'apprentissage. À partir d'une étude effectuée au Portugal, nous avons pu observer que l'apprentissage par le faire (apprentissage informel) et l'apprentissage formel peuvent être utilisés différemment et répondent à des besoins différents, en fonction du type de processus de production propre à l'entreprise. Dès lors, le capital humain peut être le résultat d'une formation à la fois formelle et informelle.

3.1.4. Définir une plate-forme minimale d'enseignement

Le troisième volet de notre recherche porte sur la définition d'une « plate-forme d'enseignement » et d'un profil d'éducation et de formation. Il est important de déterminer

les raisons pour lesquelles les individus et les entreprises s'engagent dans la formation. Par exemple, qu'est-ce qui incite les individus à entreprendre des études supérieures et quels sont les facteurs qui déterminent le type de formation offert par les entreprises? Quels sont les critères d'emploi à l'heure actuelle? Le projet a désormais entamé sa troisième et dernière année et un certain nombre de conclusions en matière de politique ont pu être dégagées, comme nous l'avons mentionné plus haut. Dans la phase actuelle du projet, nous continuons à analyser les implications politiques en situation pratique grâce à un certain nombre d'études de cas. Nous recueillons des données émanant de tous les pays considérés sur l'évolution du débat politique dans chacun d'eux. Par exemple, le Cedefop a organisé, les 29 et 30 octobre 1998, une rencontre avec les partenaires sociaux et des spécialistes de l'éducation afin de débattre de nos résultats et de leurs interprétations possibles. Cette rencontre s'est révélée particulièrement utile, notamment pour avoir un aperçu de la manière dont les praticiens du domaine perçoivent le « niveau minimal ».

Nos conclusions au plan politique doivent être étayées par deux éléments: les leçons issues de nos expériences sur le terrain et la preuve que les résultats auxquels nous sommes parvenus reflètent bien la pratique. Des visites sur le terrain ont été organisées dans chaque pays afin de recueillir les points de vue des employeurs concernant le niveau minimal et de confronter nos résultats avec la réalité au niveau de l'entreprise. Nous utilisons pour chaque pays un questionnaire commun que nous présentons aux entreprises. Un total de 30 études de cas seront réalisées, ce qui nous permettra de recueillir de nombreuses informations. Nous souhaitons également examiner les perspectives futures des BNQ.

3.2. Remarques de conclusion

Les résultats actuels de notre recherche révèlent qu'en raison de la plus grande valeur attribuée aux ressources humaines, la situation des BNQ est moins favorable qu'elle ne l'était il y a une dizaine d'années, à l'exception possible du Portugal. Le nombre de secteurs dans lesquels les BNQ peuvent trouver un emploi est en diminution. Les BNQ sont plus exposés au chômage/à l'inactivité et l'évolution technique, par les biais qu'elle introduit dans la demande de qualifications, dégrade encore cette situation. Un problème général est que les taux de participation à l'éducation et à la formation sont encore relativement faibles dans les pays qui ont les groupes de BNQ les plus importants.

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'il convient de stimuler la performance au cours de la scolarité obligatoire. Au plan politique, il conviendrait de réduire l'offre nette de BNQ. La formation offerte par l'employeur améliore la compétence mais ne compense pas le déficit créé par un enseignement et une formation initiale inadéquats.

4. Mutations dans les technologies industrielles et la production – compétences requises et théorie de l'apprentissage au poste de travail dans le cadre d'une plate-forme minimale

Gunnar Eliasson

Résumé

La situation sur le marché du travail dans les pays industrialisés reflète les disparités croissantes que l'on observe entre les caractéristiques de l'offre et de la demande. D'un côté, l'économie émergente de l'information basée sur la connaissance (Eliasson, 1990b; OCDE, 1996) génère une offre croissante de tâches professionnelles abstraites bien rémunérées, qui exigent un haut niveau d'éducation et de formation, dans le cadre de contrats conclus sur des marchés du travail flexibles. En même temps, des études (dont plusieurs ont été menées par l'OCDE) indiquent que quelque 25% de la main-d'œuvre souffre d'analphabétisme fonctionnel et n'est capable de s'acquitter que des tâches intellectuellement les moins exigeantes, dont l'offre diminue rapidement.

J'analyserai tout d'abord en détail ce déséquilibre sur les marchés pour les compétences (Eliasson, 1994a), qui ne peut être compensé par des mécanismes de prix réguliers (fixation des rémunérations), du point de vue de deux théories:

1. la théorie de l'organisation expérimentale de l'économie et
2. la théorie de la plate-forme d'éducation et formation cumulées tout au long de la vie, ou éducation permanente.

L'organisation expérimentale de l'économie modèle les mécanismes de transformation dans une économie dynamique, et reflète dès lors les caractéristiques spécifiques nécessaires pour faire face aux mutations grâce à l'éducation permanente. Ensuite, je procéderai à la présentation d'une typologie des mutations industrielles, telles qu'on peut déjà les observer dans les processus transformationnels qui s'opèrent dans certains des pays se trouvant à un stade avancé d'industrialisation. Dans ma conclusion, je soulignerai que les mutations qui s'opèrent à l'heure actuelle et qui favorisent l'émergence de structures économiques davantage basées sur la connaissance sont imposées par la technologie et la concurrence mondiale. La seule stratégie viable pour les économies industrielles est d'adopter le nouvel ordre économique en tirant parti des avantages relatifs qu'elles possèdent en termes de ressources et de savoirs industriels, en reconnaissant que cette stratégie est vouée à l'échec si les décideurs politiques ne peuvent concevoir les politiques appropriées en matière d'éducation, de marché du travail

et d'assurance sociale. La nature de ces politiques est également analysée dans cette section².

4.1. Que faut-il entendre par « compétence pour l'emploi » ?

La compétence est un capital de production d'une nature très particulière. Dès lors, avant d'aborder le sujet, il convient de définir brièvement la nature du capital de compétences.

Le capital de compétences est détenu par les individus, ou par des groupes d'individus. C'est le capital de production dominant, qui détermine les caractéristiques de productivité de toutes les autres formes de capital. Outre ce caractère dominant, il ne se distingue cependant des autres formes de capital qu'en degré. La compétence détenue par un individu est extrêmement hétérogène et redondante (cf. tableau 1) dans toutes ses applications. Cette caractéristique définit la flexibilité au poste de travail, qualité de plus en plus exigée des individus sur le marché du travail, minimisant l'importance accordée aux compétences « étroites ». Il s'ensuit que la valeur économique de la compétence détenue par un individu dépend de l'emploi occupé (répartition des tâches), ce qui souligne l'importance de la flexibilité tant du marché du travail que du travailleur lui-même. Enfin, la valeur économique de la compétence dépend aussi de l'offre concurrentielle des compétences relatives ou de l'offre de remplacement sur le marché du travail, ce qui souligne sa relativité.

La technologie, ou les connaissances techniques, sont un bien disponible au niveau international. Cependant, la valeur des connaissances techniques dépend également de la capacité d'un individu d'y avoir accès et de les appliquer à bon escient, au niveau local. Cette compétence d'apprenant (Eliasson, 1990a), ou cet accès à la technologie, sont mis en pratique soit par l'obtention et l'interprétation d'informations, soit par l'embauche et l'emploi de personnes dotées de compétences.

4.2. L'organisation expérimentale de l'économie

L'économie industrielle moderne, et encore plus l'économie industrielle du futur, se caractérisent par une diversité considérable qui dépasse de loin la compréhension humaine collective. Tout acteur, qu'il s'agisse d'un individu, d'une entreprise ou d'une instance de décision politique, doit reconnaître son aptitude extrêmement limitée à comprendre, dès lors qu'il est très peu informé, voire très mal informé, de l'ensemble de la situation et qu'il court en permanence le risque de prendre des décisions erronées. C'est la nature de l'économie expérimentalement organisée (Eliasson, 1991; 1996a), dans laquelle de nombreux acteurs entreprennent des expériences commerciales plus ou moins bien pondérées. Les gagnants ont bon espoir d'être reconnus sur le marché, tandis

² a présente analyse rassemble les résultats contenus dans divers documents que j'ai récemment rédigés dans le cadre du projet intitulé « New Emerging Industries, New Jobs and New Demands for Competence » [Nouvelles industries émergentes, nouveaux emplois et nouvelles demandes de compétences], financé par le Conseil suédois de la recherche sur la vie professionnelle (RALF). Je prie le lecteur d'excuser les fréquentes références à mes propres travaux.

que les nombreux perdants apparaissent comme le prix normal à payer pour l'expérience acquise et le développement économique. La sélection expérimentale devient une activité économique dominante.

Les nouvelles technologies créent de nouvelles industries et les possibilités de modulariser et de répartir la production sur les marchés en unités de taille plus réduite (externalisation) soulignent le caractère expérimental de l'économie industrielle moderne. La concurrence devenant plus intense, les erreurs ne peuvent plus être absorbées par les marchés internes « protecteurs » (pour les travailleurs) des grandes entreprises ou de la fonction publique. L'adaptation s'opère par l'entrée de nouvelles entreprises mieux à même de soutenir la concurrence et par la sortie forcée des producteurs de moindre poids (cf. tableau 2), ce qui répercute les conséquences de l'adaptation jusqu'au bas de l'échelle, jusqu'aux simples ouvriers et au marché du travail³.

L'adaptation interne des entreprises qui survivent dans la production traditionnelle n'en entraîne pas moins de difficultés pour les individus. La colonne vertébrale de la production des économies industrielles prospères –le génie mécanique– traverse actuellement une période de réorganisation radicale (item 2, tableau 2) afin d'assurer sa survie; les États-Unis ont en grande partie achevé ce processus d'adaptation, contrairement à l'Europe qui a pris énormément de retard dans ce domaine (Andersson et al., 1993).

Si la nature de ces mutations imposées, induites par la technologie et la concurrence mondiale, n'est pas convenablement comprise en termes de réforme de l'éducation et du marché du travail et d'offre adéquate d'assurance sociale (Eliasson, 1992; 1994a), les conséquences sociales, déjà visibles, prendront une dimension inacceptable et les mutations industrielles nécessaires pourraient ne pas se produire ou être mal orientées, mettant en péril la croissance économique et la survie des entreprises et de l'emploi. Les clés de la réussite sont la nature du capital humain qui sera requis et la manière dont il sera construit, ou plutôt accumulé.

4.3. Théorie de l'apprentissage cumulé dans le cadre d'une plate-forme minimale d'enseignement

Lorsqu'un jeune arrive sur le marché du travail, il produit rarement une valeur supérieure aux coûts encourus par l'employeur. Cela est largement reconnu, par exemple dans le système allemand d'apprentissage, où la rémunération versée à l'apprenti est très faible, souvent inférieure au coût normal de la vie, ce qui indique que l'apprenti en tant qu'apprenant bénéficie davantage de son emploi que son employeur.

L'employé se rend très vite compte qu'une grande part de la compétence qu'il utilise dans le cadre professionnel a été acquise au poste de travail et que cette part augmente rapidement s'il possède l'aptitude intellectuelle à s'investir dans une carrière avantageuse.

³ L'étendue de ce problème pour les personnes défavorisées et les jeunes déscolarisés fait l'objet d'une enquête séparée menée dans le cadre du projet du RALF mentionné ci-dessus. Les résultats préliminaires qui ressortent de cette enquête ont bien sûr influencé le contenu du présent document.

Dès lors, tant pour le travailleur que pour l'employeur, l'aptitude d'un individu à apprendre à partir de son expérience pratique est déterminante pour la performance économique à long terme au poste de travail, et l'apprentissage se poursuit tout au long de la vie active (Eliasson, 1998a).

L'aptitude intellectuelle à apprendre commence à se développer très tôt et renforcer cette aptitude, en d'autres termes élaborer une réelle plate-forme qui permette aux individus de se perfectionner au poste de travail, est la tâche principale de l'école. Dans le cadre scolaire, la responsabilité du développement de cette plate-forme est partagée entre, d'une part, l'apprenant et les parents et, d'autre part, l'école. Dans la vie professionnelle, cette responsabilité incombe exclusivement au travailleur. L'employeur a d'autres responsabilités vis-à-vis de l'entreprise qui constitueront toujours la priorité de la direction. Dès lors, la stratégie de l'individu, qui requiert certaines compétences, doit être en priorité axée sur la recherche d'emplois qui offrent de bonnes perspectives d'apprentissage et qui le placent sur la voie rapide de l'éducation et formation tout au long de la vie. Quitter cette voie pour une voie moins rapide n'est jamais bénéfique pour l'individu. Il faut cependant reconnaître que le choix de la voie à suivre en matière d'éducation permanente est toujours personnel, comme l'est la décision de quitter le système éducatif et de continuer à apprendre au poste de travail (Eliasson, 1998a).

Du fait que le contenu des tâches et les compétences que l'on exige des individus sont en évolution rapide et constante, quiconque se contente de la plate-forme déjà acquise commence rapidement à se laisser dépasser. La stratégie de l'individu sur le marché du travail doit par conséquent porter sur l'identification de sa voie optimale vers l'éducation permanente et du type d'employeurs qui l'aideront à s'y maintenir. L'école a un rôle déterminant à jouer dans l'aide apportée à l'individu pour effectuer ces choix.

4.4. Que se passe-t-il au niveau de la production? – typologie des transformations structurelles

Plusieurs nouvelles technologies se trouvent actuellement dans un processus d'industrialisation et de nouvelles industries apparaissent. Certaines de ces industries (Eliasson, 1998b), telles que la biotechnologie et les services financiers, ont une origine scientifique, tandis que d'autres (notamment l'informatique et les technologies de la communication) sont endogènes à la production. Certaines, notamment, ici aussi, l'informatique et les technologies de la communication, sont génériques et utilisées dans la plupart des secteurs de production et, par dessus tout, elles sont intégrées aux industries traditionnelles dont elles modifient radicalement la nature. D'autres industries, notamment le génie mécanique, qui est la colonne vertébrale de la prospérité industrielle depuis quelque 200 ans, font l'objet d'une réorganisation radicale afin de s'adapter aux nouvelles règles de concurrence, celles qui n'y parviennent pas disparaissant du marché.

Dès lors, il convient d'examiner les transformations industrielles qui s'opèrent à l'heure actuelle en fonction des aspects figurant au tableau 2, à savoir en termes d'entrée dans la concurrence, de réorganisation, de rationalisation et de sortie.

L'accélération du processus de transformation s'explique par le fait que le monopole de compétences dans les technologies du génie mécanique détenu par les pays industrialisés depuis quelque 200 ans est finalement en train de s'effondrer, obligeant pour la première fois la plupart des entreprises qui survivent dans les économies industrielles parvenues à un stade de maturité, et leurs travailleurs, à opérer des transformations d'envergure afin de soutenir la concurrence. Les autres pays, notamment en Europe de l'Est, apprennent rapidement, et sont en train de rattraper leur retard dans les segments inférieurs de l'échelle technologique. Même si le monde industriel possède encore une avance considérable en termes de productivité et de qualité générée, la valeur ajoutée de la production est insuffisante pour maintenir une rentabilité satisfaisante des investissements⁴ et pour continuer de verser les salaires relativement élevés qui ont cours dans les pays industrialisés. Une croissance rapide et continue des salaires réels ne peut donc être assurée que par une rapide réorganisation du secteur traditionnel de l'industrie mécanique et par la création de nouvelles industries à haute valeur ajoutée faisant appel aux nouvelles technologies, ainsi que par la suppression rapide de la production commercialement non viable afin de ne pas immobiliser les ressources, notamment les compétences, dans la production de faible valeur. Il faut noter que les États-Unis ont à plus d'un titre une avance considérable sur l'Europe dans la création de nouvelles industries et l'élimination des structures obsolètes, ce qui est probablement la principale raison pour laquelle leur économie enregistre depuis neuf ans une stabilité et un rythme de croissance sans précédent. L'Europe doit apprendre, à l'instar des États-Unis, du moins en partie, à déplacer les ressources, notamment les ressources humaines, des échelons inférieurs de la production aux structures industrielles d'avenir, et à résister aux ajustements négatifs imprévus au niveau local, sans quoi elle court le risque d'être confinée à un ensemble d'industries obsolètes. Ce qui s'impose est une réorganisation novatrice du système éducatif et des institutions du marché du travail, ainsi qu'une offre novatrice de services d'assurance sociale flexibles et efficaces.

Dès lors, la transition réussie d'une économie repose dans une large mesure sur l'augmentation continue et rapide de l'offre de main-d'œuvre possédant un niveau d'éducation élevé et sur un marché du travail qui facilite la réaffectation des travailleurs compétents dans les nouveaux emplois à haute valeur ajoutée. Ce type de transformation réussie place inévitablement les BNQ dans une situation où ils sont relativement (mais non absolument) défavorisés, dans le sens où les écarts de salaires se creusent, même si l'accélération de la croissance macro-économique entraîne une augmentation des salaires réels, y compris pour la main-d'œuvre faiblement qualifiée. Une croissance industrielle réussie à long terme s'opère généralement au niveau des deux mécanismes d'entrée et de sortie du tableau 2.

En conséquence, le nouvel environnement de travail se caractérise le plus souvent par des unités de production plus petites qu'auparavant, qui sont en proie à une concurrence

⁴ Compte tenu du mode de fonctionnement actuel des marchés financiers internationaux et locaux (nationaux), tout producteur (entreprise) peut raisonnablement espérer réaliser un taux de rendement après impôts déterminé au niveau international. Tous les autres facteurs, tels que l'emploi et les salaires, doivent être ajustés à cet objectif donné.

plus rude et à une rotation plus rapide, et requiert des travailleurs une flexibilité (à savoir, une éducation) intellectuelle accrue et une expérience considérable acquise grâce à la mobilité sur le marché du travail. Les tâches offertes sur le marché du travail sont souvent plus riches qu'auparavant, mais elles exigent de la génération actuelle des aptitudes intellectuelles beaucoup plus élevées, et une somme d'éducation, de compétences et d'expérience inconnue des générations précédentes. Cependant, ce qui est encore plus spécifique à ce nouvel environnement de travail est que les référentiels d'emploi deviennent de plus en plus imprécis en termes tant de contenu que de compétences requises. Plus les référentiels de compétences et d'emploi sont imprécis, plus les compétences doivent être modifiées et ajustées à l'emploi. Cela exige de l'éducation, des compétences cognitives et du talent. L'époque où, sur le marché du travail, les postes vacants clairement définis étaient pourvus par des postulants au profil bien déterminé est révolue.

4.5. Les nouvelles industries émergentes

Les nouvelles industries émergentes se rencontrent à l'intersection des services et de la production manufacturière. On y trouve les sociétés d'informatique et de communication, les fabricants de logiciels, les entreprises spécialisées dans la biotechnologie, une grande part du secteur technique et du conseil en gestion, ainsi que les services financiers, lesquels constituent un secteur extrêmement dynamique. À ce nouveau paysage industriel, il faut ajouter le secteur des soins de santé. Quelques-unes de ces industries ont un caractère scientifique, mais elles ne sont qu'une minorité, ce qui souligne que le rôle de l'école pour la plupart des types d'emploi est de renforcer les capacités d'apprentissage de l'individu et la flexibilité intellectuelle au poste de travail et non d'inculquer des compétences pour la vie, ce que la plupart des employeurs ne prennent toujours pas en compte dans leurs pratiques de recrutement.

Dans une autre étude (Eliasson, 1998b), j'ai analysé les secteurs suivants, en fonction des items du tableau 2:

4.5.1. Production nouvelle, entrante

- | | | |
|--|---|--|
| (1) Technologies de l'information et de la communication | – | Secteur nouveau, bien établi, mais qui innove et se développe encore rapidement; ces technologies ont radicalement reconfiguré le paysage industriel au cours des 20 dernières années. |
| (2) Biotechnologie et soins de santé | – | Secteur qui remonte à une vingtaine d'années, mais nouveau dans sa forme moderne, qui dispose d'un potentiel important et qui a un caractère scientifique très marqué. |
| (3) Services financiers | – | Secteur à vieille infrastructure, qui a été complètement restructuré par les technologies de l'information et de la communication. |

4.5.2. Production traditionnelle en crise potentielle (réorganisation, rationalisation ou sortie)

- (4) Éducation et recherche – Vieux secteur, académique, caractérisé par un besoin de réorganisation et d'innovation dans le développement de produits.
- (5) Industrie mécanique – Secteur traditionnel, qui a ses racines technologiques dans la révolution industrielle; colonne vertébrale industrielle du monde industriel, notamment en Europe et au Japon.

L'économie des États-Unis domine le monde industriel dans le sens où les nouvelles industries entrantes sont largement représentées dans sa structure industrielle. Il s'agit d'une production de services à petite échelle⁵, à fort potentiel de compétences. L'évolution technologique et la rotation y sont rapides, le contenu des tâches y est en mutation permanente et les exigences en matière d'éducation, de compétences et d'expérience sont imprécises et le plus souvent caractérisées par l'apprentissage par essais et erreurs au poste de travail, les nouveaux recrutements et la rupture fréquente de la relation de travail. Les types de contrat de travail s'éloignent du contrat standard pour se rapprocher du travail indépendant sous diverses formes.

Il convient de noter qu'en Europe, parmi les catégories d'industries entrantes, on rencontre une part importante de la production du secteur public tels que l'éducation, les soins de santé, etc., qui sont des produits dont la demande augmente plus rapidement que l'ensemble du PIB. L'éducation et les soins de santé représentent deux catégories d'investissements qui sont importantes pour le développement économique et qui constituent une consommation de luxe dans les économies prospères. L'assurance (sociale) doit également être incluse dans ces catégories, même si elle n'a pas été examinée dans l'étude mentionnée ci-dessus. Des produits efficaces d'assurance sont nécessaires pour faciliter les transformations structurelles qui s'imposent afin que les industries européennes puissent soutenir la concurrence mondiale et faire face aux mutations technologiques, et il n'est nullement évident que la production de services d'éducation, de soins de santé et d'assurance soit mieux assurée par le secteur public, qui est protégé de la concurrence novatrice par les mécanismes financiers spécifiques à la production publique.

L'industrie mécanique est l'industrie traditionnelle dominante des pays industrialisés prospères; elle constitue la colonne vertébrale de la plupart d'entre eux. Les segments inférieurs de cette industrie sont actuellement en proie à la concurrence accrue exercée par les nouveaux pays industrialisés et par les anciennes économies planifiées. En même temps, les nouvelles technologies, facilitant une production à plus petite échelle et

⁵ Même si l'on rencontre plusieurs activités à grande échelle dans les trois catégories mentionnées ci-dessus (au point 4.5.1).

redistribuée (intégrée, Eliasson, 1996b), imposent une restructuration radicale et une sortie des industries traditionnelles et exigent, de la part de celles qui survivent, qu'elles s'engagent dans une production à plus forte valeur ajoutée requérant davantage de compétences et, de la part des travailleurs, qu'ils se perfectionnent⁶. Les conséquences qui en découlent sont que les entreprises et les travailleurs incapables de se perfectionner ne peuvent générer la valeur ajoutée nécessaire pour rentabiliser les investissements à hauteur des exigences des marchés internationaux des capitaux et pour continuer à verser les salaires réels qui avaient cours dans le passé. La production baisse, le chômage augmente et les écarts de salaires se creusent.

Certaines autres industries, qui se caractérisent par un volume de production plus important, telles que les matières premières, l'aciérie, le papier, le pétrole, l'énergie, etc., connaissent des mutations similaires dont les effets pour les producteurs et leurs employés sont cependant amortis par les rentes de situation sur les matières premières et les économies d'échelle (qui constituent encore des solutions positives). Même si ces industries offrent moins d'intérêt pour notre analyse, dans l'ensemble, la nouvelle expérience fait apparaître que la quasi-totalité de la structure de production des pays industriels prospères de l'Occident doit relever les défis de la concurrence imposée par les pays émergents, qui rattrapent rapidement leur retard en matière d'apprentissage.

4.6. Remarques de conclusion

Dans les pays industrialisés, les nouvelles technologies, qui favorisent une production à plus petite échelle mais exigeant davantage de compétences, accroissent l'intensité de la concurrence mondiale et imposent des réajustements d'une envergure sans précédent à tous les niveaux, jusqu'aux ateliers et au marché du travail. Tandis que les nouvelles technologies offrent des perspectives énormes en termes d'emploi et de revenus aux jeunes possédant un bon niveau d'éducation et de flexibilité qui entrent dans la vie active, soit sur le marché du travail soit par le biais du travail indépendant, ceux qui sont moins bien formés ou moins bien préparés et les travailleurs plus âgés, qui ont peu ou pas du tout d'expérience des transformations qui s'opèrent dans le monde du travail, sont de plus en plus tenus d'être performants ou d'accepter des emplois plus faiblement rémunérés. Cette transition, si elle n'est pas accompagnée de politiques adéquates visant à assurer son introduction progressive, peut être brutale et massive. Dès lors que les risques économiques se répercutent de plus en plus jusqu'aux segments inférieurs de la hiérarchie des entreprises et jusqu'aux ateliers, il est impératif d'avoir un système d'assurance (sociale) qui fonctionne correctement. Le défi que doivent relever les décideurs politiques responsables de l'éducation, du marché du travail et de l'assurance sociale est de soutenir la transition grâce à de nouveaux services novateurs, et non de la modifier.

⁶ Le projet mentionné ci-dessus comporte une étude sur les possibilités de faciliter ce transfert et sur la restructuration intellectuelle de la main-d'oeuvre qui en résulte. Cette étude est financée par le Rådet för Arbetslivsforskning (Conseil suédois de recherche sur la vie professionnelle).

Tableau 1 Caractéristiques du capital de compétences

1. Hétérogénéité
2. Redondance de toute application
3. Valeur dépendant de la répartition des tâches, par ailleurs
4. Relative

Source: Eliasson, 1994a

Tableau 2 Les quatre mécanismes de croissance de l'investissement

1. Entrée
2. Réorganisation
3. Rationalisation
4. Sortie

Source: Eliasson, 1996a, p. 45

Bibliographie

- Andersson, T., P.; Braunerhjelm, B.; Carlsson, S.; Jagrén, L.; Kazamaki Ottersten, E. & Sjöholm, K. R., 1993, *Den Långa Vägen – Om den ekonomiska politikens begränsningar och möjligheter att föra Sverige ur 1990-talets kris* [La longue marche – les limites et les possibilités des décideurs politiques pour sortir l'économie suédoise de la crise des années 90], Stockholm, IUI
- Eliasson, G., 1990a, « The Firm as a Competent Team », *Journal of Economic Behavior and Organization*, 13 (3), juin, p. 275-298
- Eliasson, G., 1990b: *The knowledge-based information economy*, IUI – Telekom, Stockholm
- Eliasson, G., 1991, « Modeling the experimentally organized economy: complex dynamics in an empirical micro-macro model of endogenous economic growth », *Journal of Economic Behavior and Organization*, 16 (1-2), p. 153-182
- Eliasson, G., 1992, *Arbetet – dess betydelse, dess innehåll, dess kvalitet och dess ersättning* [Le travail: sens, contenu, qualité et compensation], Stockholm, IUI
- Eliasson, G., 1994a, « L'efficacité de l'enseignement et les marchés pour les compétences », *Revue européenne « Formation professionnelle »*, Cedefop, n° 2, 1994
- Eliasson, G., 1994b, *Markets for learning and educational services: a micro explanation of the role of education and development of competence*, Paris, OCDE, DEELSA/ED/CERI/CD, (94) 9 (04-nov.)
- Eliasson, G., 1996a, *Firm objectives, controls and organization – the use of information and the transfer of knowledge within the firm*, Boston/Dordrecht/Londres, Kluwer Academic Publishers
- Eliasson, G., 1996b, « Spillovers, integrated production and the theory of the firm », *Journal of Evolutionary Economics*, 6, p. 125-140
- Eliasson, G., 1998a, « Pourquoi l'éducation permanente? » (éditorial), *Revue européenne « Formation professionnelle »*, Cedefop, n° 8/9
- Eliasson, G., 1998b, « Industrial policy, competence blocs and the role of science in economic development », TRITA-IEO R 1998-08, KTH, Stockholm
- OCDE, 1996: *Employment and growth in the knowledge-based economy*, Paris, OCDE

5. Vers une plate-forme minimale d'enseignement?

Hilary Steedman

Le projet Newskills est désormais entré dans sa phase finale. Au cours de cette dernière année, les membres du groupe passeront des études « théoriques » et académiques basées sur la collecte de données à un examen des politiques à mettre en oeuvre pour aider les BNQ à se perfectionner et, à terme, pour éradiquer le problème des BNQ. Nous envisageons de confronter certaines de nos conclusions avec la "vie réelle". Une consultation est prévue avec des représentants patronaux, syndicaux et gouvernementaux, et des études de cas seront effectuées dans les cinq pays partenaires pour déterminer la manière dont diverses organisations ont amélioré les compétences de leurs travailleurs au cours des dernières années. Mais nous envisageons également de déterminer dans quelle mesure les pays européens sont à même de définir ce que nous avons initialement appelé une « plate-forme minimale d'enseignement », qui pourrait être adoptée en Europe comme cadre d'objectifs pour tous les citoyens.

Par « plate-forme minimale d'enseignement », nous entendons une gamme de compétences que l'individu peut utiliser et appliquer efficacement. Cette gamme de compétences comprend avant tout ce qui est désormais souvent appelé « employabilité », à savoir les qualités requises pour être efficace au poste de travail. Mais le concept de « plate-forme minimale d'enseignement » englobe également toutes les compétences supplémentaires nécessaires pour apprendre au poste de travail et ailleurs, afin de progresser dans la société en tant que travailleur et en tant que citoyen.

Notre examen de ce qu'il faut entendre par « plate-forme minimale d'enseignement » sera avant tout basé sur l'étude des données contenues dans divers documents émanant d'instances gouvernementales, patronales et syndicales publiés dans les cinq pays considérés –et ailleurs, lorsque cela a été possible. Mais nous consulterons également les acteurs clés de ces organisations, par le biais d'entretiens, afin de recueillir leurs points de vue sur le concept de « plate-forme minimale d'enseignement ». La rencontre Agora IV organisée par le Cedefop à Thessalonique était conçue dès la mise en place du projet en tant que première étape décisive de nos activités de consultation avec les partenaires sociaux. Cette rencontre nous permet d'élargir cette consultation à un nombre plus important de pays de l'UE que ceux qui participent à notre projet. Nous espérons que cette rencontre permettra à la fois de présenter les points de vue, l'analyse et le contexte, et de débattre de l'approche du projet.

Les travaux menés concernant l'examen des données publiées et des rapports afin de définir la « plate-forme minimale d'enseignement » sont encore dans une phase préliminaire. Dans ma présentation, je tenterai de rendre compte brièvement des principaux thèmes qui, en l'état actuel de notre étude, semblent communs à un certain

nombre de pays de l'UE et peuvent dès lors être considérés comme les composantes clés potentielles d'une « plate-forme minimale d'enseignement ».

Mais, avant de présenter ces résultats, je récapitulerai brièvement les points clés qui ressortent des deux premières années de travaux et qui offrent une pertinence particulière pour le niveau minimum.

Les données émanant de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) corroborent clairement le point de vue selon lequel les pays où la proportion d'individus hautement qualifiés présentent également une répartition des revenus plus équitable (écart moindre entre les travailleurs les plus rémunérés et les moins rémunérés). Cela souligne l'importance de réduire le déficit de qualifications afin de pouvoir réduire les inégalités de revenus.

L'examen que nous avons effectué sur l'évolution de la proportion de BNQ dans la population en âge de travailler nous permet de conclure qu'à moyen terme, l'arrivée de jeunes plus qualifiés parmi la population en âge de travailler ne résoudra pas le problème des BNQ. Il faut agir. Seuls deux des pays concernés par notre étude, l'Allemagne et la Suède, ont actuellement moins d'un tiers de leur population en âge de travailler qui possède un niveau égal au niveau 3 de la CITE (à savoir, une année ou plus d'enseignement ou de formation de niveau postobligatoire) ou supérieur. Pour les autres pays, les chiffres font état de 40% à 80% de personnes au-dessous de ce niveau.

Selon la définition que nous avons retenue, les personnes faiblement qualifiées sont celles qui ne possèdent que des qualifications de l'enseignement secondaire obligatoire (niveau 2 de la CITE). Tous les individus classés dans ce groupe ne sont pas à proprement parler des BNQ mais, lorsque nous avons confronté cette catégorie aux données de l'EIAA, nous avons constaté qu'entre 50% et 65% du groupe classé dans le niveau 2 de la CITE est également classé aux niveaux 1 et 2 de l'EIAA, et le niveau 2 de la CITE regroupe pratiquement tous ceux qui sont classés au niveau 1 de l'EIAA, qui est le plus bas niveau d'alphabétisation.

Je voudrais enfin mentionner à nouveau les résultats de nos collègues suédois, qui font apparaître que les transformations opérées dans la production au cours des dix dernières années corroborent la théorie selon laquelle les mutations technologiques sont la principale raison de la modification de la demande de qualifications.

Je pense que les résultats de nos projets nous permettent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les pays européens sont soucieux de définir et d'expliquer le concept de niveau minimal. Je reviendrai maintenant à notre examen des données émanant de divers pays européens concernant les stratégies à adopter pour offrir à tous les individus la gamme étendue de compétences désormais requises pour l'emploi, l'éducation permanente et la vie de citoyen.

Cette brève présentation ne saurait être exhaustive, mais je voudrais souligner que l'on remarque déjà dans nombre de pays un intérêt certain pour un « niveau minimal ». Bien entendu, le concept n'est pas toujours défini en ces termes, mais on observe des similitudes frappantes entre les pays. Aux Pays-Bas, un débat politique est engagé depuis cinq ans sur le sujet d'une « qualification minimale de débutant ». L'idée initiale est que tout citoyen néerlandais doit posséder les compétences correspondant à la qualification de débutant, à savoir le niveau minimal de qualification requis pour s'engager dans la vie active. La qualification est exprimée en termes d'éducation et correspond au certificat d'apprentissage (primaire). Une part du débat porte sur la question de savoir si l'obligation scolaire liée à l'âge doit être remplacée par une obligation scolaire liée aux compétences. Ce débat politique n'a pas encore débouché sur une mise en oeuvre à part entière, mais il a conduit à des initiatives concernant certains groupes, tels que les jeunes chômeurs. Dans l'ensemble, les partenaires sociaux néerlandais conviennent que le concept général d'une qualification minimale de débutant est un objectif digne d'intérêt, mais ne peuvent s'accorder sur sa mise en oeuvre et sur les responsabilités financières.

En Suède, le concept traditionnel est que les programmes d'études dans la scolarité obligatoire doivent inculquer aux individus les compétences nécessaires dans la vie de tous les jours plutôt que celles requises par la vie active. Pratiquement tous les jeunes continuent dans le second cycle du secondaire et les propositions des employeurs relatives à la modification des programmes concernent surtout les apprenants qui suivent les programmes de formation professionnelle en deux ans, que les employeurs jugent trop restreints. Les propositions formulées lors de la consultation avec les organisations des employeurs et des travailleurs portent sur un renforcement de l'enseignement général pour tous les apprenants, et mettent notamment l'accent sur un relèvement des niveaux en suédois, mathématiques et anglais, sur une meilleure compréhension du monde du travail, sur les compétences sociales et de présentation, et sur une plus grande aptitude à penser et agir de manière autonome. L'anglais est considéré comme devant être maîtrisé par la quasi-totalité des apprenants et les employeurs de l'industrie manufacturière précisent que les conducteurs de machines-outils doivent être en mesure de consulter et de comprendre les manuels rédigés en anglais.

L'accord final négocié avec le ministère de l'Éducation a eu pour effet de prolonger d'un tiers, à savoir d'une année entière, le cursus du second cycle du secondaire. Les deux tiers de ce temps supplémentaire doivent être entièrement consacrés aux matières d'enseignement général mentionnées ci-dessus. Au cours du troisième tiers (dix semaines), les employeurs offriront des places de travail non rémunérées à tous les apprenants, dans le cadre desquelles ceux-ci pourront développer les compétences « transversales ». Même si cette initiative n'a pas été officiellement reconnue en tant que niveau minimal, les données concernant la Suède révèlent que quelque 80% des jeunes ont achevé le second cycle du secondaire –bien que la plupart aient suivi l'ancien cursus professionnel en deux ans.

Dans mon évocation de la situation en Suède, j'ai mentionné les « compétences transversales ». Au cours des dix dernières années, déterminer l'importance des

compétences personnelles et sociales, ou « compétences transversales », pour l'efficacité au poste de travail a été l'un des thèmes clés du débat concernant la plate-forme minimale d'enseignement. Si des niveaux adéquats en lecture, écriture et mathématiques sont désormais considérés comme indispensables pour l'employabilité, ils ne sont considérés comme réellement efficaces qu'en combinaison avec un éventail de « compétences transversales ». Au Royaume-Uni, les organisations d'employeurs ont été les premières à souligner l'importance de ce type de compétences, et le débat a abouti à l'incorporation d'un éventail de compétences personnelles et sociales dans les nouvelles qualifications professionnelles offertes aux jeunes qui ont été introduites au début des années 90. Ces mêmes questions ont suscité un débat dans de nombreux pays, qui ont proposé leurs propres définitions de ce nouveau type de compétences, mais il est peut-être utile pour amorcer notre débat d'aujourd'hui de dresser une liste des compétences personnelles et sociales identifiées pour ces nouveaux programmes au Royaume-Uni. Les compétences qui doivent être développées par l'apprenant dans le cadre d'un cours de formation professionnelle sont:

- l'amélioration de son propre apprentissage et de sa propre performance
- le travail en équipe
- la résolution de problèmes

Au Portugal, les chercheurs travaillant pour le ministère de l'Éducation ont défini le profil souhaité d'un jeune à la fin de 12 ans d'éducation. Ce profil souligne les qualités de citoyen et les compétences sociales qui doivent s'ajouter au niveau d'éducation générale atteint et a servi de guide pour le développement des programmes d'études. Les partenaires sociaux ont concentré leurs commentaires à propos du système éducatif sur les jeunes qui ne poursuivent pas leur éducation au-delà de la scolarité obligatoire. La demande n'est pas formulée en termes de compétences minimales spécifiques, mais en tant que nécessité pour tous les jeunes de recevoir à l'issue de leur scolarité obligatoire au moins une ou mieux deux années de formation professionnelle dispensée en partie dans un établissement éducatif et en partie au poste de travail.

En France, un rapport très critique vis-à-vis de la formation et de l'enseignement obligatoires et postobligatoires a été publié en 1996. La commission Fauroux mise en place par le Premier ministre et dirigée par une personnalité marquante du monde de l'entreprise a souligné la nécessité d'accorder une attention spéciale aux « savoirs primordiaux », ou compétences de base, que l'on peut encore appeler les « instruments d'apprentissage de base ». Ce rapport, qui rejoint en cela les propositions des employeurs suédois, recommande en outre d'intégrer une part importante d'apprentissage et d'expérience au poste de travail dans l'offre d'enseignement et de formation initiale. Il s'agit là d'une recommandation visant à élargir les compétences « sociales et personnelles » des jeunes qui sont sur le point d'entrer dans le monde du travail.

Plus récemment, un débat d'envergure s'est engagé en France autour de sept « propositions » formulées par le Conseil national du patronat français (CNPF), qui est la principale organisation d'employeurs en France. Ces propositions portent en priorité sur le

rôle primordial de la « compétence » -l'aptitude à mettre en pratique une compétence ou un savoir dans un contexte donné- dans l'employabilité. Ce débat reprend le point de vue de R. Fauroux selon lequel le système éducatif ne peut à lui seul produire des travailleurs « opérationnels ». Il ne peut qu'en fournir les éléments de base.

En résumé, dans les pays considérés, on peut déjà observer certains points de convergence.

La communication sous toutes ses formes, y compris la compréhension de textes au contenu quantitatif et les compétences de présentation, sont désormais considérées comme nécessaires pour l'employabilité. Ces qualités requièrent une solide base de compétences linguistiques et des connaissances de base en mathématiques.

Dans les pays non anglophones, l'aptitude à travailler dans une langue étrangère, généralement l'anglais, est de plus en plus fréquemment exigée de la plupart des individus, qui sont de plus en plus nombreux à satisfaire à cette exigence.

Dans tous les pays, des compétences de base en technologies de l'information et de la communication (TIC) sont requises.

Les compétences personnelles et sociales sont de plus en plus précieuses. Ces compétences incluent:

- l'aptitude à apprendre de manière autonome;
- la capacité de réagir efficacement à l'incertain et à l'imprévu dans l'environnement professionnel;
- la capacité de gérer les relations interpersonnelles;
- la capacité de gérer son temps et son propre travail de manière autonome.

Dans cette brève introduction, je me suis efforcée d'illustrer la manière dont les différents pays relèvent les défis posés par les nouvelles pressions qui façonnent nos économies et nos sociétés. Les approches adoptées dans l'essai de définition d'une « plate-forme minimale » diffèrent grandement d'un pays à l'autre. L'étendue du débat et de la consultation engagés en France depuis 18 mois est un exemple intéressant de la manière dont il est possible de parvenir à une consultation de grande envergure. Des différences apparaissent également dans le rôle qu'est censé jouer le système éducatif. Enfin, nous pouvons également observer des différences de priorité concernant les rôles respectifs que doivent jouer l'État et l'entreprise dans l'offre d'une plate-forme minimale.

On observe cependant des points de convergence, comme je l'ai mentionné ci-dessus. L'examen de ces questions par le groupe qui travaille sur le projet Newskills vient de débuter et je pense que notre discussion d'aujourd'hui nous permettra de mieux comprendre le concept du projet et contribuera à l'avancement de nos travaux. La session finale sera consacrée aux questions de politique de plus grande envergure liées aux

efforts pour relever les niveaux de compétences des BNQ –y compris au défi d'amener tous les jeunes et adultes en âge de travailler à un niveau minimal. Dans cette session, j'espère que nous pourrons nous concentrer sur les questions étroitement liées:

- à l'opportunité de définir une plate-forme minimale d'enseignement en tant que moyen de réduire la proportion de BNQ dans la population;
- au processus de définition d'une plate-forme minimale d'enseignement;
- aux éléments susceptibles d'être considérés comme essentiels pour une plate-forme minimale d'enseignement.

Hilary Steedman
Centre for Economic Performance
London School of Economics and Political Science
(Fin 1ère partie du 25.8.99)

6. Le concept de plate-forme minimale d'enseignement – Contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation des bas niveaux de qualification

Arthur Schneeberger

Dans les pays hautement industrialisés, les données empiriques révèlent une nette tendance à la dégradation de la situation des BNQ sur le marché du travail. Dans le cadre du projet Newskills, les principaux indicateurs statistiques élaborés font état d'écarts de salaires croissants entre les individus faiblement et hautement qualifiés et d'une hausse du chômage parmi les individus faiblement qualifiés⁷. Que peut-on faire pour mettre un terme à ce processus de discrimination et pour améliorer la situation de ceux qui sont exclus du système éducatif formel?

L'une des stratégies fondamentales pour modifier cette situation est de réduire l'offre nette de BNQ sur le marché du travail, comme le suggèrent les experts travaillant sur le projet Newskills. Plus l'offre de personnes possédant des niveaux élevés d'éducation et de formation initiale qui arrivent sur le marché du travail sera importante, plus la part des emplois laissés aux BNQ sera elle aussi importante. Mais, compte tenu que, dans la plupart des pays hautement industrialisés, la demande de BNQ décroît plus rapidement que l'offre de BNQ, la situation ne cesse de s'aggraver, en dépit des réels efforts entrepris par les décideurs politiques responsables de l'éducation pour augmenter le taux de participation à l'enseignement et à la formation de niveau postobligatoire.

Si nous prenons pour indicateur approximatif dans la définition des BNQ les individus qui n'ont pas entrepris ou achevé un enseignement ou une formation de niveau postobligatoire, il semble logique d'utiliser les niveaux 1 et 2 de la CITE. La première solution pour réduire la proportion des BNQ dans la population est de persuader un plus grand nombre de jeunes de poursuivre un enseignement dans le second cycle du secondaire et/ou une formation professionnelle (Newskills, Note explicative, p. 2). Les résultats de la recherche menée dans le cadre du projet Newskills font apparaître que la variable clé de participation à l'enseignement et à la formation de niveau postobligatoire est la réussite préalable au cours de la scolarité obligatoire, à laquelle il faut ajouter, pour les hommes, les avantages économiques résultant d'un niveau d'éducation plus élevé et les revenus réels dont ils disposent pour un tel investissement. Ceux qui ne participent pas à un niveau initial d'enseignement et de formation et qui n'atteignent finalement pas ce niveau sont handicapés dans le long terme. L'une des conséquences est le manque de motivation des BNQ pour la formation continue et le perfectionnement. Les travailleurs ayant reçu une formation initiale moins élevée « bénéficient de moins de formation dans

⁷ Steedman, Hilary, *L'évolution de la demande de faibles qualifications en Europe*, Cedefop, contribution au document de référence sur les « Tendances européennes en matière de professions et de qualifications », 1999, à paraître, p. 1.

le contexte du travail, en partie parce qu'ils sont moins intéressés et non en raison du fait que les entreprises sont moins disposées à leur en proposer » (Newskills, Note explicative, p. 2). Ces hypothèses empiriques soulèvent en premier lieu les questions suivantes:

Que peut-on faire pour garantir que le plus grand nombre possible de jeunes quittent le système éducatif avec les connaissances et les compétences minimales nécessaires à leur formation complémentaire et à leur employabilité?

Si l'on observe les niveaux d'éducation atteints par les jeunes en utilisant la classification de la CITE dans une perspective internationale, on peut constater, d'une part, l'évolution qui s'est opérée au cours de l'après-guerre et, d'autre part, les différences qui demeurent très marquées entre les systèmes éducatifs nationaux (cf. tableau 1). Dans les études nationales effectuées dans le cadre du projet Newskills, il a été souligné que « dans tous les pays étudiés, les systèmes éducatifs ont été modifiés après la guerre de manière à ce que l'accès au second degré de l'enseignement secondaire devienne progressivement un choix réaliste pour un nombre croissant de jeunes »⁸. Cela s'applique également aux pays d'Amérique du Nord, d'Asie et d'Europe de l'Est. L'augmentation du nombre d'inscriptions dans les filières d'enseignement et de formation du second cycle du secondaire est la voie du changement sociétal.

La situation est totalement différente dans les pays dont une proportion importante de la population active est dans le secteur primaire. Les personnes qui ont un niveau d'éducation inférieur au second cycle du secondaire représentent toujours la grande majorité, et non une minorité qui pourrait se maintenir au niveau des apprenants du système éducatif formel. Dès lors, la position de ce segment de la population active en termes d'éducation et de marché du travail n'est pas vraiment comparable à celle des personnes dépourvues d'enseignement et de formation de niveau postobligatoire dans les pays où poursuivre une éducation ou une formation de niveau postobligatoire est considéré comme normal, voire indispensable, par la société dans son ensemble. En 1995, près de 90% des jeunes adultes dans les pays nordiques, en Allemagne et aux États-Unis avaient un niveau au moins équivalent au second cycle du secondaire (cf. tableau 1), et d'autres avaient entrepris mais n'avaient pu achever une formation de ce niveau.

Doit-on en conclure que, dans ces pays-là, le problème des BNQ va disparaître, ou cela indique-t-il tout simplement un plus haut degré d'intégration scolaire et d'hétérogénéité au premier niveau d'enseignement et de formation postobligatoires?

Aux États-Unis, pays qui a davantage d'expérience que les pays européens et dont l'enseignement secondaire intègre la quasi-totalité des jeunes⁹, le problème du

⁸ Steedman, op. cit., p. 12.

⁹ Trow, Martin, « The exceptionalism of American higher education », in Trow, Martin & Nybom, Thorsten (dir.), *University and society. Essays on the social role of research and higher education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphie, 1997, 2^e édition, 1997, p. 160.

creusement des écarts de salaires entre les diplômés du secondaire et de l'enseignement supérieur fait l'objet d'un large débat. Dans les pays où près de 100% de la population d'un groupe d'âge sont intégrés au moins au début du second cycle du secondaire, une proportion des élèves en échec scolaire peut être absorbée par le secondaire supérieur. Si nous considérons que le problème des BNQ concerne uniquement ceux qui n'ont jamais été inscrits dans le niveau postobligatoire, nous passerions sous silence les jeunes à problèmes dans les pays où pratiquement tous les jeunes au moins entreprennent un type de formation postobligatoire.

Tableau 1.

**Pourcentage de la population ayant achevé
au moins le second cycle du secondaire, 1995**

	25-34 ans	25-64 ans	Augmentation
<i>Pays européens</i>			
Autriche	81	69	12
Belgique	70	53	17
Danemark	69	62	7
Finlande	83	65	18
France	86	68	18
Allemagne	89	84	5
Grèce	64	43	21
Irlande	64	47	17
Italie	49	35	14
Luxembourg	32	29	3
Pays-Bas	70	61	9
Portugal	31	20	11
Espagne	47	28	19
Suède	88	75	13
Royaume-Uni	86	76	10
Suisse	88	82	6
Norvège	88	81	7
République tchèque	91	83	8
Pologne	88	74	14
Turquie	26	23	3
<i>Pays non européens</i>			
États-Unis	87	86	1
Canada	84	75	9
Australie	57	53	4
Corée	86	60	26
Nouvelle-Zélande	64	59	5
<i>Moyenne</i>	71	60	11

Source: OCDE, Regards sur l'éducation 1997, Paris, 1997, p. 39

La réponse éducative à apporter aux problèmes des jeunes faiblement qualifiés ne peut demeurer au niveau formel. Il convient de trouver les composantes essentielles d'une plate-forme minimale d'enseignement, ainsi que les méthodes d'apprentissage et d'enseignement nécessaires pour la mettre en oeuvre, du moins progressivement. Il serait utile d'observer les pays qui possèdent une économie de services hautement développée et une structure professionnelle basée sur la connaissance, en Europe ou ailleurs. Les transformations technologiques et organisationnelles se répercutent sur les structures professionnelles et sur les qualifications requises.

L'économie a toujours recherché la fiabilité, une attitude positive et la volonté de s'investir dans le travail. Mais, à l'heure actuelle, les employeurs mettent l'accent sur des compétences supplémentaires, spécifiques et transversales, qui n'étaient pas exigées des postulants il y a de cela vingt ans. Dans une économie de services, il ne suffit pas de posséder des compétences « spécifiques » ou cognitives; bien que ces dernières ne doivent pas être négligées, les qualités qui sont de plus en plus recherchées sont les compétences sociales et l'aptitude à communiquer. Les transformations technologiques et organisationnelles sont la cause principale des modifications de la demande de compétences et de la dégradation de la situation des BNQ sur le marché du travail. Dès lors, l'expérience des pays où la production technologique et les industries de services sont le plus hautement développées est déterminante dans la recherche d'une plate-forme minimale d'enseignement pour la future société basée sur la connaissance. L'évolution de la part de l'emploi réservée aux différentes catégories de BNQ est, dans une large mesure, le résultat des mutations « intrasectorielles » plutôt qu'« intersectorielles », « ce qui laisse penser que les changements techniques sont un moteur important de la baisse de la demande de travailleurs peu qualifiés »¹⁰.

À la fin des années 80, par exemple, de nombreux jeunes autrichiens qui n'avaient pas achevé avec succès le premier cycle de l'enseignement secondaire pouvaient être intégrés sans problèmes majeurs dans le système d'apprentissage et avaient la possibilité d'acquérir à la fois une formation professionnelle et des compétences personnelles dans le cadre du système dual. Au cours des dernières années, les employeurs ont commencé à exiger de plus en plus des apprentis des qualifications d'entrée relatives aux compétences cognitives et sociales. Les qualifications professionnelles requises et les parcours éducatifs se sont modifiés et ont créé une nouvelle situation en termes d'éducation postobligatoire et de transition entre l'école et la vie active, où les parcours d'enseignement et de formation initiale sont différents¹¹.

Deux chercheurs américains spécialistes de l'éducation, R. Murnane, de Harvard, et F. Levy, du Massachusetts Institute of Technology, ont produit une intéressante contribution au problème de l'échec scolaire et de l'évolution des compétences requises. Ils ont basé

¹⁰ Steedman, op. cit., p. 2.

¹¹ Ces transformations sont analysées dans Lassnigg, Lorenz & Schneeberger, Arthur, *Transition from initial education to working life, OECD-Country Background Report: Austria*, rapport de recherche ordonné par le ministère fédéral de l'Éducation et des Affaires culturelles, Vienne, juillet 1997, pp. 10 et suiv., 18 et suiv.

leur étude sur les données concernant les compétences requises à l'heure actuelle pour trouver un emploi, par exemple dans une usine moderne de construction automobile. Les résultats obtenus par les jeunes de 17 ans aux tests auxquels ils ont été soumis font apparaître que près de la moitié d'entre eux n'ont pas une formation suffisante pour ce type d'emploi de niveau intermédiaire.

Les deux chercheurs ne se sont pas contentés d'analyser le déficit de compétences; ils ont également examiné les compétences de base qui seront exigées dans l'avenir et ont défini les « nouvelles compétences de base »¹² à partir d'études de cas effectuées dans des entreprises. Leurs résultats concernant les compétences de base qui sont exigées à l'heure actuelle et qui le seront dans l'avenir ont également d'importantes implications pour le débat européen portant sur la définition d'une plate-forme minimale d'enseignement.

À partir des études de cas qu'ils ont réalisées, Murnane et Levy font apparaître que, pour obtenir un emploi de niveau intermédiaire, un individu doit posséder les aptitudes suivantes, qu'ils qualifient de « nouvelles compétences de base »:

- aptitude à lire d'un niveau correspondant au moins à la fin du premier cycle du secondaire
- aptitudes en mathématiques d'un niveau correspondant au moins à la fin du premier cycle du secondaire
- aptitude à résoudre des problèmes semi-construits où les hypothèses doivent être formulées et vérifiées
- aptitude à travailler en équipe avec des personnes issues de différents milieux socioculturels
- aptitude à communiquer efficacement, tant oralement que par écrit
- aptitude à utiliser des ordinateurs personnels pour effectuer des tâches simples, telles que le traitement de texte

Il ne fait aucun doute que des similitudes très marquées existent entre les problèmes sous-jacents que l'on observe aux États-Unis (et les solutions proposées par les deux chercheurs) et les points de vue exprimés par les chercheurs européens en éducation au cours de ce séminaire. Dès lors, les conclusions de Murnane et Levy, basées sur des entretiens d'experts dans les entreprises, présentent un caractère hautement pertinent pour la définition d'une plate-forme minimale d'enseignement. De plus, du point de vue de la sociologie de la connaissance, ces conclusions semblent indiquer que des structures et des problèmes sociaux similaires entraînent des problèmes similaires dans les systèmes éducatifs et, partant, dans le domaine de recherche concerné.

¹² Murnane, Richard J., & Levy, Frank, *Teaching the new basic skills*, New York, The Free Press, 1996, p. 31 et suiv.

Pour les pays non anglophones, nous ajouterons une compétence minimale supplémentaire que les jeunes doivent posséder pour satisfaire aux nombreuses exigences professionnelles imposées par notre économie de services basée sur la technologie, à savoir:

- l'aptitude à comprendre et à lire l'anglais de base.

La maîtrise de l'anglais de base peut être requise pour la consultation de manuels techniques, pour une mission dans un pays étranger sur un site d'installation ou de construction, ou dans le tourisme et le commerce de détail. Il est important de noter que ces qualifications sont exigées dans de nombreux domaines professionnels au niveau des travailleurs qualifiés et pas seulement dans les niveaux plus élevés. C'est la raison pour laquelle, dans les années 90, des cours d'« anglais spécialisé » ont été introduits dans les programmes des établissements autrichiens d'enseignement à temps partiel pour les apprentis.

Certains penseront que tous les éléments mentionnés ci-dessus sont d'un niveau insuffisant pour constituer une plate-forme minimale d'enseignement, d'autres qu'ils dépassent le niveau d'une telle plate-forme. Mais ils soulignent, en tout état de cause, la nécessité de posséder à la fois des compétences cognitives (notamment mathématiques et écriture) et des compétences transversales, notamment en communication et comportement social. Personnellement, je ne pense pas que les compétences minimales examinées par Murnane et Levy soient d'un niveau insuffisant, bien au contraire. Peut-être sont-elles d'un niveau trop élevé pour pouvoir être acquises dans le cadre de la scolarité obligatoire ou dans le système éducatif en général. Cela signifie que certaines mesures doivent être prises pour garantir un taux élevé d'obtention des compétences de base et, au plan social, une intégration large des jeunes dans une forme d'enseignement et de formation dans le second cycle du secondaire.

Premièrement, la scolarité postobligatoire doit être structurée et échelonnée en fonction de compétences cognitives et sociales définies, y compris en termes de plate-forme minimale d'enseignement. Les jeunes défavorisés doivent pouvoir bénéficier de davantage de temps et d'éducation supplémentaire/spéciale afin de parvenir à une plate-forme minimale de connaissances qui constituera le niveau de base de leur vie de travailleur et d'apprenant. Deuxièmement, il est nécessaire de mettre à profit les possibilités d'apprentissage offertes par le système dual ou par les modèles de formation en alternance pour accroître la motivation et il est également vital d'apprendre à partir des expériences concrètes. Certains de ces jeunes défavorisés peuvent apprendre autant que la majorité des autres dans les filières de formation et d'enseignement professionnels si on leur donne davantage de temps pour assimiler le contenu du même programme.

Prenons un exemple emprunté à l'Autriche, qui concerne l'une des nombreuses mesures mises en oeuvre dans le cadre du Plan national d'action pour l'emploi, qui s'inspire des lignes directrices pour l'emploi de la Commission européenne. À partir de cette année, il

est possible de conclure des contrats spéciaux de « préapprentissage »¹³ avec des jeunes en situation d'échec scolaire qui ne peuvent trouver une place de formation normale. Ils ont la possibilité de suivre la même formation que les autres apprentis au cours de la première année, mais on leur offre la possibilité d'assimiler en deux ans le contenu du programme que les autres apprentis assimilent en un an. Le facteur temps ne doit pas être sous-estimé. Il convient de définir clairement les niveaux d'apprentissage, mais aussi de garantir une plus grande flexibilité dans les périodes nécessaires à chaque individu pour atteindre les divers niveaux.

Il ne suffit pas d'offrir des parcours éducatifs postobligatoires ouverts à tous et un haut degré de perméabilité formelle (non substantielle!). Il faut également avoir une offre spécialement adaptée aux individus qui ont des problèmes particuliers et à ceux qui ont besoin de davantage de temps, d'aide et de structures d'enseignement spécial afin d'atteindre le niveau minimal de compétences décrit ci-dessus. Il est déterminant d'offrir un enseignement et une formation qui comportent une grande diversité dans les possibilités d'apprentissage et qui permettent d'apprendre à des rythmes et dans des lieux variés.

Conclusions

Nous devons prendre en compte au moins trois aspects fondamentaux afin d'améliorer la situation des BNQ, d'offrir à tous les individus la possibilité de parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement et d'assurer un support approprié pour une large intégration sociale dans des filières variées d'enseignement et de formation du second cycle du secondaire:

- Nous devons adopter une approche modeste et progressive des compétences cognitives en tant que composantes de la plate-forme minimale d'enseignement que nous souhaitons concevoir. Dans le cas contraire, au lieu de faire de l'éducation un mécanisme d'intégration sociale et de développement personnel, nous en ferions un mécanisme d'exclusion pour ceux qui sont « à risque » dans la transition entre scolarité obligatoire et vie active.
- Nous devons tirer parti de l'expérience sur le lieu de travail, de l'apprentissage et de la motivation à apprendre, et ce par tous les moyens novateurs dont nous disposons, non seulement
 - a) pour former aux compétences techniques, bien que cela soit extrêmement important,
 - b) mais aussi pour améliorer les compétences transversales.

¹³

Le « Vorlehre » est l'une des mesures introduites dans le cadre du Plan national d'action pour l'emploi mis en oeuvre à partir des lignes directrices pour l'emploi de la Commission européenne. Cette initiative repose sur le concept selon lequel il convient d'éviter toute forme de « stigmatisation » des jeunes qui participent au programme. Dès lors, celui-ci est directement lié au programme d'apprentissage standard: ceux qui n'auront pas acquis les qualifications suffisantes à l'issue des deux années pourront continuer leur formation dans le cadre du programme standard, les autres se verront délivrer un certificat attestant les qualifications acquises. Voir à ce sujet Piskaty, Georg, « Die Vorlehre – ein Bildungsangebot für 'low-achievers' », in *Mitteilungen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft*, 10/1998, p. 9.

- Dans notre société de services, les compétences transversales sont devenues, dans de nombreux secteurs de la vie professionnelle et personnelle, des compétences déterminantes qui prennent un aspect de plus en plus concret. (Je mentionnerai en passant que les compétences transversales peuvent être améliorées dans des conditions favorables mais qu'elles ne peuvent être enseignées comme les mathématiques ou la géographie. Elles ne peuvent qu'être encouragées.) Cet aspect doit être pris en compte dans la conception des programmes destinés à permettre aux jeunes faiblement qualifiés de parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement avant ou durant un programme de formation professionnelle initiale.
- Nous devons également prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage, et en tirer les conclusions pédagogiques qui en découlent. Certains jeunes ont besoin de davantage de temps que les autres pour parvenir à un certain niveau de compétences.

En Autriche, il y a par exemple de nombreux artisans très expérimentés qui, depuis déjà longtemps, forment des apprentis à leur spécialité et qui savent que les différences dans les rythmes d'apprentissage n'entraînent pas à terme un nivellement par le bas des résultats de la formation et de l'enseignement professionnels. Le plus souvent, ces différences se traduisent tout simplement par la nécessité d'accorder davantage de temps aux apprentis, de faire preuve de davantage de patience et de compréhension, afin qu'ils parviennent au même niveau de compétences. Dès lors, il est nécessaire de définir clairement des niveaux qui permettent l'acquisition progressive de ces compétences. Le niveau de base, qui englobe les compétences transversales, doit constituer la plate-forme minimale d'enseignement. Pour formuler de manière parfaitement claire mon point de vue, je dirai que les différences dans les rythmes d'apprentissage et les mesures de soutien spécial n'ont rien à voir avec un nivellement par le bas en matière d'enseignement, de formation et de compétences. L'établissement de normes claires est une condition préalable essentielle à nos efforts en vue d'intégrer les jeunes faiblement qualifiés et à risque dans la transition entre la scolarité obligatoire et la vie active.

Je ne prétends pas que tout individu peut apprendre n'importe quoi si on lui accorde davantage de temps. Une telle position serait assurément absurde en termes de psychologie du développement personnel. Il existe bien évidemment des obstacles et des limites à l'apprentissage, mais ce dont nous parlons dans ce séminaire est de permettre à autant d'individus que possible de parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement. Je suis profondément convaincu qu'il est possible de surmonter divers obstacles (d'ordre social, émotionnel, cognitif) en accordant aux jeunes davantage de temps pour apprendre et en leur offrant une aide spéciale.

7. Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous – Questions cruciales pour les stratégies et les options politiques.

Roberto Carneiro

Résumé

L'Europe est placée devant un défi d'envergure, dans la mesure où elle doit s'adapter à l'expansion progressive de l'économie de la connaissance tout en étant en proie à une accumulation persistante de main-d'œuvre faiblement qualifiée. Définir une plate-forme minimale d'enseignement pour tous est une mesure indispensable mais nullement suffisante. La résistance de notre tissu institutionnel dépendra de notre capacité de mettre en oeuvre des stratégies et des politiques efficaces pour résoudre ce problème. De même, notre allégeance commune à un patrimoine de valeurs et d'engagements sociaux sera également mise à l'épreuve. Dans cette section, nous tentons de dégager certaines des lignes directrices de ces stratégies et politiques. Nous examinons tout d'abord les quatre groupes cibles principaux concernés, puis nous analysons les conséquences possibles pour les priorités générales en matière d'éducation. Nous abordons ensuite l'aspect philosophique et les principes directeurs d'une nouvelle priorité d'apprentissage et nous présentons un profil de valeurs européennes incontournables. Nous examinons également le concept directeur d'éducation et formation tout au long de la vie lié à une approche axée sur la notion de la connaissance en tant que facteur d'intégration, ou connaissance « inclusive ». Nous abordons enfin le défi d'un nouveau contrat social pour l'Europe, qui doit prendre la forme d'un équilibre entre droits et obligations, et la manière dont l'éducation et la formation pourraient être dispensées dans une Union européenne basée sur la connaissance et exempte de discrimination.

7.1. Identifier les différents groupes cibles

Lorsque l'on aborde les questions entourant les BNQ, il est important de bien identifier les divers groupes cibles potentiels.

Chaque population présente des besoins spécifiques liés à son histoire ou à sa situation particulière. Dès lors, les politiques proposées sont soumises à des pressions croissantes de modification, afin que les décideurs les adaptent aux exigences des divers groupes de citoyens.

Nous adopterons une typologie de quatre populations cibles classées en deux larges catégories. Plus la prévention constitue une priorité politique, moins les mesures correctives sont nécessaires. La diversité des besoins exige un cadre politique adapté à la situation spécifique de chaque groupe cible, comme le montre le tableau suivant:

Tableau 1: Schéma typologique des groupes cibles

	PRÉVENTION		CORRECTION	
GROUPE CIBLE	Enfants à haut risque	Actifs employés faiblement qualifiés	Jeunes en situation d'échec scolaire	Personnes sans emploi faiblement qualifiées
POLITIQUES (exemples)	Éducation de la prime enfance	Formation au poste de travail	Éducation de la deuxième chance	Activités de reconversion
	Mesures de discrimination positive	Apprentissage assisté par le faire	Formation professionnelle	Programmes de réinsertion professionnelle

La meilleure formule politique à mettre en oeuvre exige une évaluation minutieuse de l'ensemble des paramètres propres à chaque situation. En fait, la situation est souvent aggravée par les contraintes institutionnelles ou les barrières sociétales, qui exigent des stratégies différentes, adaptées à chacun des contextes spécifiques.

On peut illustrer ce problème en citant en exemple certains de ces contextes. Les stratégies axées sur l'école peuvent être affaiblies, voire entravées, par la qualité irrégulière de l'offre, qui accorde une importance particulière aux niveaux de la scolarité de base ou obligatoire. De même, l'incertitude entourant l'investissement des entreprises dans la formation générale, ou la réticence des BNQ à participer aux activités de formation, doivent être prises en compte dans la conception de mesures correctives. Dans une optique différente, les risques élevés liés aux transitions –au sein du système scolaire, entre l'école et la vie active ou entre différents emplois– constituent un facteur déterminant de l'efficacité des politiques publiques.

Somme toute, la définition globale du problème –les BNQ– recèle un ensemble complexe de questions non résolues. Dès lors, la question clé est de savoir si les politiques publiques sont à même de faire face à une somme de situations concrètes d'une telle envergure et de se départir d'un contexte de normalisation et d'approches uniformisées au niveau national.

7.2. Cibler l'éducation sur ce qui est réellement important

Entrer dans le nouveau millénaire en voulant éradiquer les malheurs humains est une idée généreuse, mais une ère nouvelle porte toujours en elle la quintessence de l'utopie.

Une stratégie éducative visionnaire –où la vision serait suffisante pour surmonter l'héritage d'un passé entaché de frustration et de négligence– se doit d'aborder la question complexe de l'éducation de base d'une manière différente.

Les politiques qui sont actuellement mises en oeuvre dans les pays industrialisés, notamment dans le sillage de la déclaration d'« Éducation pour tous » formulée à Jomtien (1990), se sont avérées impuissantes à résoudre les difficultés d'intégration que connaissent les segments inférieurs de la société. Dans la plupart des pays européens, nous sommes fiers des vertus de l'éducation de base pour tous; toute velléité d'y renoncer serait considérée ni plus ni moins comme une hérésie. Cependant, au cœur même de nos systèmes, nous avons toujours une sous-classe de 20% à 25% d'apprenants qui sont tout simplement en situation d'échec, soit parce qu'ils sont déscolarisés précoces, soit parce qu'ils sont incapables d'atteindre les niveaux d'éducation prescrits.

Sans entrer dans le détail de nos conclusions, nous pouvons dire que nos travaux de recherche confirment une intuition fondamentale: les priorités politiques destinées à résoudre le problème des individus les moins qualifiés dans nos économies exigeront inévitablement des mesures visant à réduire l'offre nette de BNQ.

Cette simple conclusion a pour corollaire la pression exercée sur nos politiques éducatives nationales. L'un des principaux efforts à déployer pour résoudre ce problème consiste à investir davantage dans les niveaux les plus élevés de la scolarité obligatoire et à augmenter l'allocation correspondante de ressources nécessaires. En fait, c'est dans ce segment critique que l'offre d'une « éducation appropriée » n'est pas à la hauteur de la demande, ce qui révèle un grave échec du marché et met l'accent sur la nécessité de mettre en oeuvre des politiques publiques rationalisées. De plus, l'investissement dans une éducation de base de qualité s'accompagne de rendements économiques non négligeables et d'une prospérité pour un plus grand nombre de citoyens. Finalement, on peut aussi espérer des avantages sociaux significatifs induits par les retombées liées à la réduction des prestations sociales et à la minimalisation des coûts sociaux qu'elles représentent.

L'amélioration qualitative de la formation de base relèvera les niveaux atteints par la population cible et posera les fondations générales nécessaires pour un perfectionnement des compétences tout au long de la vie. De plus, les travaux de recherche effectués révèlent que, si les individus appartenant à des groupes sociaux défavorisés achèvent avec succès une éducation de base, ils manifesteront davantage d'intérêt pour se perfectionner, ce qui augmentera la demande d'enseignement du second cycle du secondaire ou de formation professionnelle de niveau postobligatoire.

7.3. Unicité de l'être humain et multiplicité des développements humains

Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous place les institutions des pays européens devant un défi d'envergure.

L'envergure de ce défi est encore accrue par l'héritage séculaire constitué par le « modèle social européen » et le corpus de valeurs humanistes qui en constitue les fondements.

L'Europe est le berceau de concepts déterminant précisément la place et le rôle de l'être humain dans la société, qui gravitent invariablement autour des définitions successives de chaque être humain particulier et de sa relation critique à l'environnement. La capacité de s'interroger sur ce sort commun est génératif, en ce sens qu'il induit un état de conscience qui caractérise les sociétés d'un ordre supérieur.

Une plate-forme minimale d'enseignement n'est pas seulement un objectif technique, de même qu'elle ne peut être perçue comme le résultat d'un simple algorithme propre à l'éducation. Elle concerne tous les aspects de la condition humaine et exige que nous mobilisions pleinement tous les aspects de notre humanité commune qui aspirent à l'élévation et à l'accomplissement.

Il convient de rappeler l'unicité de la condition humaine que recèle l'infinie diversité de l'humanité. À cet égard, nous pourrions évoquer divers types d'hommes –s'opposant ou se complétant– qui illustrent la progression des sociétés et l'émergence concomitante des cultures¹⁴.

L'homo faber s'est distingué dans les cultures d'outils.

L'homo socialis a développé des cultures de relations de groupes.

L'homo mediaticus a élargi les cultures de communication et de médiation.

L'homo ludens a montré une préférence pour les cultures de loisir.

L'homo economicus s'est concentré sur les cultures d'appropriation et d'accumulation.

L'homo conectus –le dernier mutant– est expert en cultures de réseaux.

Nous pourrions étendre cette analyse à l'infini. Cependant, la mosaïque finale est faite d'hybrides plutôt que de pures races, dans la mesure où chaque être humain est une somme complexe des différents types que l'on peut collationner dans une telle taxinomie.

La question fondamentale est de savoir si ces développements, pour intéressants qu'ils puissent apparaître, contribuent ou non au progrès réel de l'homo sapiens, l'échelon le plus doté de raison d'une espèce destinée à contempler l'univers et à en dériver des cultures d'interprétation.

Une plate-forme minimale d'enseignement est le seuil –traduit en connaissance et en compréhension fondamentale de l'humanité– qui ouvre la voie à une quête personnelle du

¹⁴ Cette section s'inspire des concepts que nous avons présentés lors d'une conférence organisée par l'Unesco en 1998 (Carneiro, R., « The new frontiers in education », Unesco, *21st century dialogues*, Paris, 1998).

sens. Ce seuil englobe certes l'employabilité, mais également la capacité de s'interroger sur le sens de son existence et de tirer toutes les conséquences radicales qui découlent de la prise de conscience a priori simple que nul ne vit en vase clos: apprendre à vivre ensemble, apprendre à apprendre ensemble et apprendre à progresser ensemble sont des concepts étroitement liés sur le parcours qui va des valeurs fondamentales de solidarité et de partage à un engagement ferme de liberté et d'excellence.

L'éducation est la voie de l'affirmation de la personne humaine, surtout dans un contexte d'incertitude et de mutation. Une approche globale des besoins en termes de progrès humain nécessitera un dépassement du concept linéaire –unidimensionnel– de perfectionnement des compétences. Il est vrai que, du point de vue économique, la société exige en permanence que l'on favorise le développement professionnel et l'employabilité durable. Mais deux autres catégories de développement méritent des efforts adéquats en termes d'offre d'éducation: le développement personnel et culturel et le développement social et communautaire.

Si les atouts personnels et culturels renforcent le sens et la genèse de la personne humaine, le développement social et communautaire est lié à la quête fondamentale d'une citoyenneté active dans nos sociétés modernes complexes. La formation du capital social, loin d'être négligeable, pose les bases de la cohésion sociale et de la confiance – éléments indispensables des sociétés dynamiques –, offrant ainsi le cadre dans lequel le développement durable devient possible et les communautés qui ont déjà atteint un stade de maturité peuvent continuer de prospérer.

7.4. Profil des valeurs européennes

Les considérations ci-dessus ouvrent la voie à diverses préoccupations concernant la préservation de notre patrimoine européen commun.

Si l'on veut préparer les citoyens, actuels ou futurs, à la tâche de participer à la consolidation et au développement de notre maison commune –l'Europe–, il devient de plus en plus manifeste que les questions liées à l'employabilité sont indissociables du profil de valeurs que nous partageons en tant que communauté.

Pour apprendre à vivre ensemble, nous devons partager une vision et un sentiment d'appartenance. Au cours des siècles, génération après génération, les Européens ont su affirmer et proposer au monde un ensemble de valeurs qui s'est développé pour devenir ce que le jargon politique a peu à peu défini comme « le monde occidental ». Parmi les éléments de cet idéal européen, on peut citer notamment:

les droits de l'homme et la valeur suprême de la dignité humaine;
la responsabilité personnelle, les libertés fondamentales et la démocratie;
la paix et le refus de la violence en tant que moyen;
le respect d'autrui et l'esprit de solidarité;
le développement équitable;
l'égalité des chances;

*les principes de pensée rationnelle;
l'éthique de l'évidence et de la preuve en tant que base de raisonnement scientifique;
la protection des écosystèmes.*

L'Europe doit lutter pour préserver cet ensemble de valeurs afin d'être à la hauteur de ses devoirs internationaux historiques et de jouer son rôle en conséquence. Elle a été pendant des siècles l'une des sources de richesses spirituelles de l'humanité. La transition entre un mode de production industrielle et une économie basée sur la connaissance implique une multitude de transformations tant dans le paradigme de développement que dans les stratégies d'apprentissage à adopter. Nous représenterons les quatre piliers du développement et de l'apprentissage moderne de la sorte:

Tableau 2 – Développement et apprentissage: 4 + 4 piliers

LES QUATRE PILIERS DU DÉVELOPPEMENT¹⁵	LES QUATRE PILIERS DE L'APPRENTISSAGE¹⁶
Individus qualifiés	Apprendre à être
Institutions de la connaissance	Apprendre à connaître
Réseaux de la connaissance	Apprendre à faire
Infrastructures d'information	Apprendre à vivre ensemble

Apprendre à être apparaît comme une priorité permanente. Ce pilier est lié à la construction durable de l'identité –personnelle ou collective– et à la formation du soi. Le processus apprenant concerné implique un voyage intérieur de toute la vie qui conduit à la maturité et à l'autodétermination.

Apprendre à connaître semble appartenir entièrement au domaine du progrès scientifique et de l'innovation technologique. De plus, ce principe procède du besoin urgent de réagir à de nouvelles sources d'information, à la variété du contenu multimédia, aux nouveaux modes d'apprentissage dans une société maillée et à l'importance croissante des travailleurs dotés de connaissances spécialisées. En d'autres termes, ce principe exploite pleinement une approche multisectorielle qui communique le plaisir d'apprendre à tous les stades de la vie.

¹⁵ À ce sujet, il faut mentionner le *World Development Report 1998/1999* intitulé « Knowledge for development », Banque mondiale, Oxford University Press, Washington D.C. (1998), publication entièrement consacrée aux économies basées sur la connaissance.

¹⁶ Nous reprenons ici la nomenclature présentée dans le rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle intitulé *L'éducation, un trésor est caché dedans*, sous la direction de J. Delors, Unesco, Paris, O. Jacob, 1996 (EN, FR).

Apprendre à faire pose les fondements d'une passerelle entre connaissance et compétences, apprentissage et compétences professionnelles, connaissance passive et active, connaissance codifiée et tacite, psychologie et sociologie de l'apprentissage. Cette proposition attire l'attention des praticiens de l'éducation et des décideurs politiques sur la nécessité de pousser plus loin l'expérimentation de modèles alternatifs combinant des périodes d'apprentissage présentiel formel avec l'expérience professionnelle. Apprendre en faisant et faire en apprenant semble être la formule clé pour acquérir les compétences les plus recherchées en matière de résolution de problèmes qui sont indispensables pour relever les défis liés à l'incertitude et à la nature évolutive du travail.

Enfin, apprendre à vivre ensemble constitue l'un des défis extraordinaires de notre époque. Ce pilier concerne l'établissement de seuils de cohésion, en l'absence desquels les communautés ne sont pas viables et le développement ne peut s'opérer. Il doit déboucher sur la construction de valeurs fondamentales qui permettront au citoyen de vivre au sein d'espaces multiculturels. À terme, il prépare le terrain pour une culture de la paix.

7.5. L'éducation permanente et la voie de la connaissance inclusive

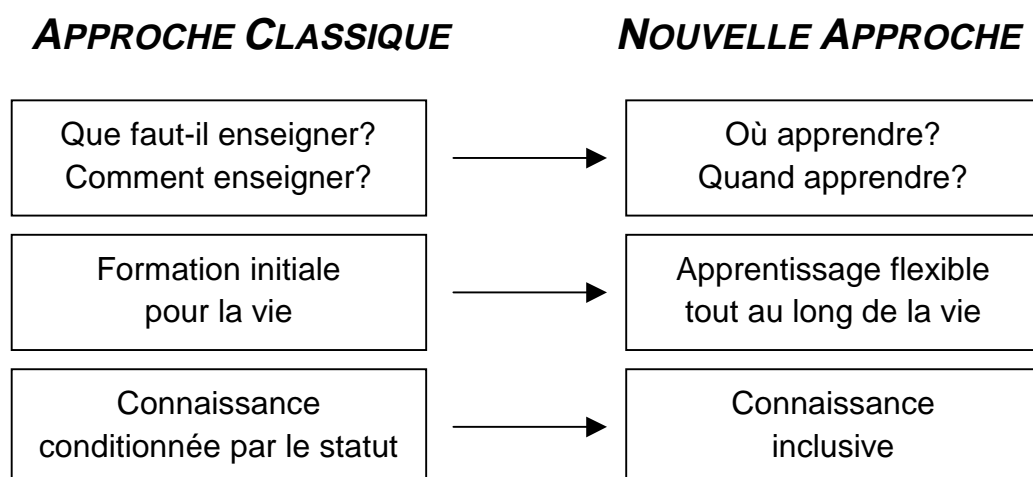
Une plate-forme minimale d'enseignement ouverte à tous présuppose un système de connaissance dont l'accès contribue à l'intégration sociale, que nous appellerons « savoir inclusif ». Une telle définition s'oppose à l'approche traditionnelle qui faisait de l'éducation et de la formation une source de multiples exclusions et comportait des processus sélectifs vis-à-vis de l'activité économique.

La société de l'information porte en elle la potentialité de dépasser ces processus sélectifs typiques de l'organisation industrielle. Mais elle renferme également la potentialité de creuser les disparités basées sur les inégalités de répartition des connaissances dans toute société donnée.

La voie de la connaissance inclusive est pavée de difficultés et de nombreuses expériences se sont soldées par des échecs en dépit des meilleures intentions du monde. Elle doit tirer parti des extraordinaires possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), à la fois pour inverser une tradition de stratification sociale et pour apprendre à lutter efficacement contre les forces qui reproduisent la pauvreté d'une génération à l'autre. Dès lors, pour mettre en oeuvre une société de la connaissance, nous devons aussi prendre en compte les facteurs qui prédisposent à l'exclusion dans nos communautés: appartenance à une minorité ethnique, vie dans les quartiers défavorisés ou absence de domicile fixe, origine sociale pauvre, familles monoparentales, échec scolaire répété, et tant d'autres plus familiers.

Le contraste entre l'approche classique et une nouvelle approche des stratégies d'apprentissage est présenté schématiquement dans le tableau suivant:

Tableau 3 – La voie de la connaissance inclusive



Il va sans dire qu'une nouvelle stratégie qui s'inspire de la notion de savoir inclusif favorise le développement d'une communauté d'apprenants. Une société dont la force motrice est le désir d'apprendre tout au long de la vie doit concevoir ses politiques en tenant compte de six principes directeurs:

- assurer la diversité des parcours d'apprentissage;
- garantir que tous les membres de la communauté aient la possibilité d'apprendre tout au long de la vie;
- encourager la participation de la communauté à la conception et à l'offre d'apprentissage;
- mettre en oeuvre des mesures permettant de remédier au non-apprentissage et à la déqualification;
- ajouter une dimension sociale à la production et à la diffusion des connaissances;
- compenser les inégalités dans la répartition de l'intelligence.

Ces politiques découlent d'une approche totalement différente du système éducatif et du rôle de ses acteurs principaux. Trois illustrations simples permettront de mieux comprendre l'envergure des transformations institutionnelles qui s'imposent. Premièrement, l'introduction d'un droit à l'apprentissage après la scolarité obligatoire pourrait contribuer de manière décisive à passer d'un paradigme d'offre d'enseignement à un paradigme de demande d'apprentissage. Deuxièmement, placer les enseignants et les éducateurs au centre des nouvelles possibilités d'apprentissage pourrait inverser la longue tradition d'inertie qui a cours dans les établissements éducatifs et donner une impulsion nouvelle aux politiques d'éducation et formation tout au long de la vie. Troisièmement, un système dual combinant les forces des entreprises et des établissements éducatifs pourrait contribuer à minimiser le « déficit de confiance » entre employeurs et centres de formation, ce qui permettrait d'exploiter au maximum les

possibilités offertes par les projets de coopération et les programmes de formation mis en place dans les entreprises.

Ces partenariats sociétaux pour l'apprentissage offrent de multiples avantages potentiels. En fait, la responsabilité de garantir de larges perspectives d'accès à la connaissance et une progression dans l'apprentissage n'incombe plus à un seul segment de la société. L'un des domaines où la coopération s'impose est celui du problème complexe des compétences non formelles et de leur mode d'acquisition. En effet, le capital immatériel de nos économies s'élargit en permanence par suite des multiples voies d'accès aux connaissances modernes, tels que l'apprentissage par le faire, la pure accumulation d'expériences, l'acquisition de savoirs tacites, la recherche sur Internet, les pratiques de transmission obliques, l'auto-apprentissage, l'apprentissage par la mobilité, l'apprentissage non formel, etc.

Dans nos environnements très marqués par la concurrence, on ne saurait ne pas tenir compte des effets de l'apprentissage non formel, de même qu'on ne peut sous-estimer la contribution de ce dernier au développement durable de nos économies. Découvrir des méthodes novatrices pour reconnaître, mesurer, accréditer et certifier ce type de connaissances et de compétences est une urgence, voire une question de survie. De plus, si nous pensons que notre société duale –qui résulte dans une large mesure d'écart éducatifs considérables entre les générations– mérite un secours d'urgence, cette tâche doit être assumée conjointement par les entreprises, les établissements éducatifs, les associations d'employeurs et les syndicats.

Les mutations qui interviennent dans la société impliquent une modification d'égale envergure des paradigmes d'apprentissage et d'enseignement.

Cette transition entre les modes traditionnels d'offre, dictés par les besoins des marchés statiques, et un contexte de marchés à géométrie variable, désormais définitivement libérés du modèle industriel des « poids lourds » qu'étaient les établissements formels, est présentée dans le schéma 1 ci-dessous.

MODE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

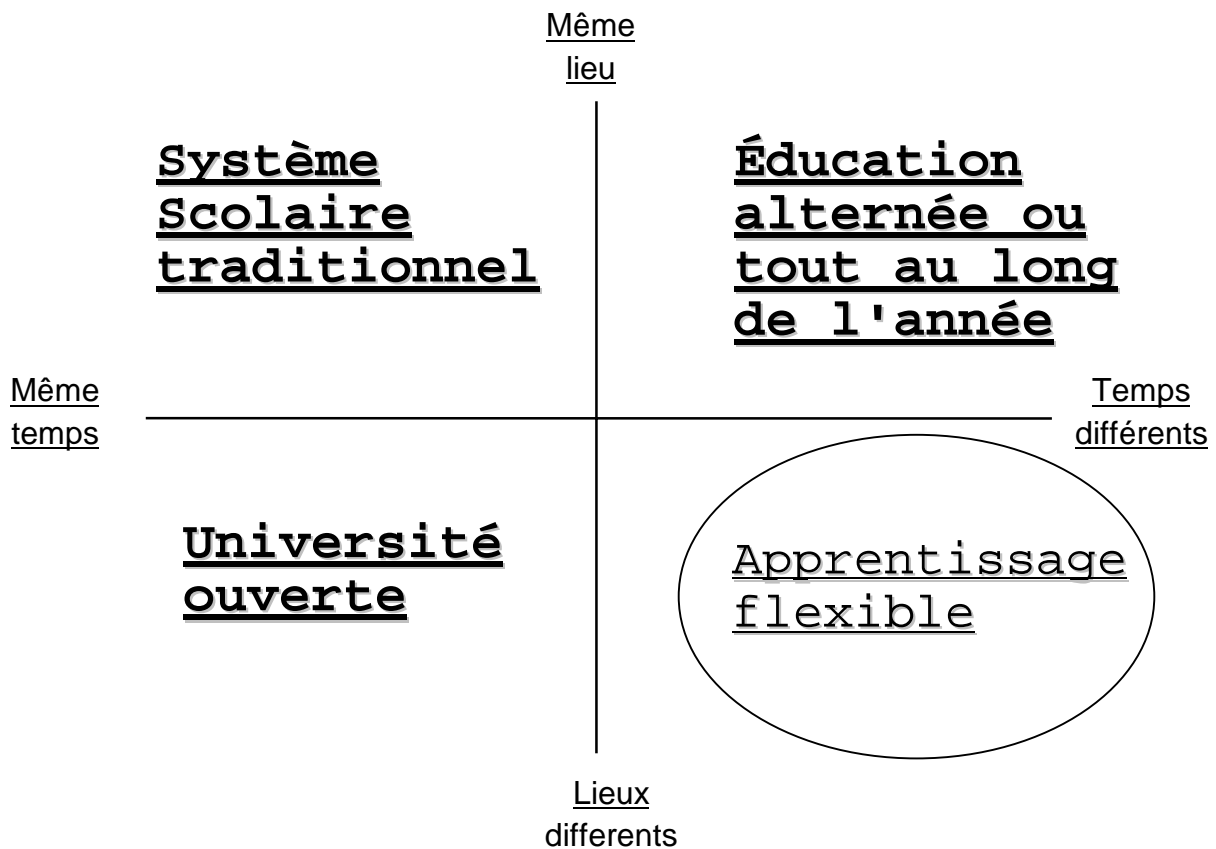


Schéma 1 – Système traditionnels et flexibles d'offre d'enseignement et de formation.

Les systèmes d'apprentissage flexibles remplaceront progressivement les modes formels désormais dépassés d'enseignement et de formation basés sur les concepts d'offre en temps ou lieu uniques. En fait, les systèmes flexibles d'accès au savoir exploiteront pleinement les possibilités offertes par les nouvelles TIC et permettront aux apprenants de choisir librement le lieu et le temps le plus appropriés pour exercer leurs activités d'apprentissage permanent¹⁷.

La transmission de la connaissance n'est plus l'apanage des établissements formels. Platon lui-même, il y a de cela vingt-cinq siècles, a eu la prémonition parfaite de l'importance de disposer d'une multiplicité de méthodes de connaissance. L'epistheme était la méthode de connaissance scientifique, tandis que la techne était l'acquisition de connaissances techniques. La dianoia englobait quant à elle tous les processus cognitifs concernés. Cependant, la somme des connaissances pratiques acquises grâce à l'expérience occupait une place aussi importante dans la philosophie cognitive de Platon: metis était le nom qu'il attribuait à cette base de connaissances, anticipant dans une large mesure les théories complexes qui entourent actuellement les concepts de savoirs tacites et/ou d'intelligence abstraite.

¹⁷ Carneiro, op. cit. (1998).

Les politiques en faveur de la formation naturelle de la sagesse par l'expérience auront de plus en plus besoin d'établissements axés sur la metis, c'est-à-dire d'établissements qui accordent la priorité à l'acquisition de compétences par la pratique en situation réelle. L'offre d'une expérience solide et plurielle, efficace dans les conditions les plus extrêmes, demeure limitée. Il est quelque peu tragique que les connaissances académiques soient si souvent marquées par un mépris des constructions sociales tacites qui se transmettent de génération en génération par la simple observation, par le tutorat, par la pratique et par les conseils informels.

7.6. Un nouveau contrat social pour l'Europe

Notre continent a toujours associé le développement et la prospérité de la communauté à une forme de contrat social. Les questions cruciales concernant la voie de l'avenir pour l'Europe ou, en d'autres termes, notre modèle social prédominant, ne sont que les variantes d'une même problématique portant sur la base contractuelle de notre société et sur les règles définies pour harmoniser les intérêts légitimes de l'État, de la Société et du Citoyen¹⁸.

Le contrat social est avant tout un contrat tacite, accepté par toutes les parties concernées. Le contrat social d'après-guerre, qui s'est maintenu avec succès pendant plus de 50 ans, est désormais dans un état avancé de caducité. Cette phase terminale devient apparente dans un certain nombre d'hypothèses, également périmées: stabilité de l'emploi et plein emploi, prestations de l'État-providence, mécanismes de croissance économique illimitée, confiance absolue dans le pouvoir démocratique, séparation stricte entre les pouvoirs constitutionnels.

Il ne fait guère de doute désormais qu'à moins de nouveaux efforts concertés pour produire une forme différente de contrat social, au service de la société complexe de l'information et conçu pour tirer le meilleur parti des enjeux de l'apprentissage, nos sociétés se heurteront à des difficultés croissantes. Dans cette nouvelle approche contractuelle, l'économie continuera de jouer un rôle important; cependant, il s'agit là d'un facteur qui n'est ni unique ni primordial. Les normes permettant aux individus de vivre pleinement leur vie de citoyen, reposant sur un équilibre entre droits et obligations, feront de plus en plus appel à des valeurs telles que la justice, l'équité et la solidarité dans nos ordres tant nationaux qu'internationaux.

Adam Smith, l'un des pères fondateurs de l'économie moderne, exprimait déjà ce nouveau type de contrat social lorsqu'il écrivait: « Les différences fondamentales entre les êtres humains les plus dissemblables ne reposent pas sur la nature mais sur les habitudes, les coutumes et l'éducation ». Cette déclaration suggère un nouveau contrat social qui obéit à deux objectifs: d'un côté, faire de l'éducation un droit à part entière, conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen et, de

¹⁸ Pour un essai abrégé mais très instructif concernant les traditions de la cité libre et les origines de notre contrat social, voir Skinner, Q., *Liberty before liberalism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

l'autre, reconnaître l'apprentissage en tant qu'obligation morale, indépendamment des contraintes qu'un tel précepte pourrait imposer aux individus, aux organisations et aux sociétés dans leur ensemble.

DROITS ET OBLIGATIONS

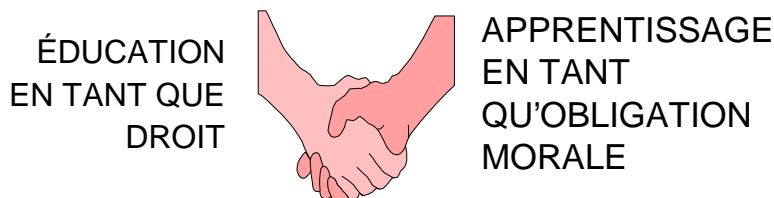


Schéma 2: Éducation et apprentissage en tant que fondements d'un nouveau contrat social

De même, dans ce nouveau contrat social, les stratégies et politiques visant à faire accepter au niveau paneuropéen une plate-forme minimale d'enseignement doivent être perçues dans une perspective totalement différente. La mise en place d'une offre variée fait indubitablement partie intégrante du contrat. Mais la stimulation de la demande semble désormais tout aussi déterminante dans une nouvelle vision d'obligations sociales et de droits moraux. La dimension européenne de la voie vers l'éducation permanente découle de cette combinaison de droits et d'obligations produite par le ferment de la société apprenante en émergence.

Selon la théorie de la complexité moderne proclamée par les autorités les plus éminentes, il est dans la nature des systèmes complexes de s'auto-organiser¹⁹. Une autre doctrine qui a cours concernant les systèmes complexes est que l'auto-organisation découle d'un ensemble limité de propriétés émergentes.

Notre thèse est que la société de l'information tend à s'auto-organiser autour de schémas de cognition. Dès lors, la propriété émergente centrale qui conditionne l'avenir même de ces sociétés diverses est l'acquisition de connaissances. Les gagnants seront sélectionnés parmi les peuples, les sociétés et les systèmes qui prennent pleinement conscience de cet enjeu et qui se développent plus tôt que les autres en sociétés apprenantes et produisent des structures basées sur la connaissance.

L'Europe peut et doit se placer en pole position dans cette course vers le nouveau millénaire.

¹⁹ Voir par exemple Krugman, Paul R., *The self-organising economy*, Blackwell Publishers, Cambridge, Massachusetts, 1996.

8. Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous : stratégies et options politiques. Quelle sorte d'école obligatoire? Avec quel curriculum?

Jordi Planas

Quelles stratégies et options politiques pour parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous ? Répondre à la question posée revient à débattre de l'actuel modèle d'école obligatoire qui, bien qu'ayant permis une élévation considérable du niveau d'éducation pour la majorité de nos concitoyens, n'a pas été capable de le faire pour tous.

Ce texte est le fruit de réflexions en cours plutôt que de convictions solides. Avec ces réflexions je veux partager des données et soulever les questions qui en découlent face à un problème qui risque de marquer fortement le segment des jeunes et des adultes qui n'ont pas réussi à acquérir un niveau minimum de formation, ainsi que les systèmes scolaires qui, après les progrès accomplis pendant les dernières décennies, se heurtent maintenant à un seuil difficilement surmontable et fortement décourageant.

8.1. Le cadre de référence : les effets des politiques d'éducation, de formation et d'insertion professionnelle menées en Europe au cours des 20 - 30 dernières années sur le niveau de formation de nos populations.

1. Le résultat des grands efforts réalisés par nos systèmes éducatifs et par les individus et leurs familles est une élévation extraordinaire des niveaux de qualification des jeunes générations (Planas Ed. 1998 AGORA I). Cette élévation du niveau des qualifications tient d'une part à l'augmentation du nombre de diplômés des niveaux moyens et supérieurs et d'autre part à la diminution des taux d'échec scolaire, dans un contexte de prolongation de la durée de l'école obligatoire (Casal, Garcia, Planas 1998).
2. Nous sommes en outre simultanément en présence d'une augmentation des opportunités de formation non-scolaire, notamment du fait du développement de la formation continue explicite.
3. À contre courant de ces phénomènes majeurs très nettement positifs, des segments, minoritaires mais importants, de nos populations restent exclus du processus d'élévation généralisée du niveau de qualification. Premièrement restent exclus ceux qui quittent nos systèmes scolaires sans avoir acquis la formation considérée comme minimale, c'est à dire ceux classés en échec scolaire (Casal, Garcia, Planas 1998). Deuxièmement l'accès à la formation continue se montre fortement conditionnée par le niveau de qualification/formation préalable des travailleurs. Les travailleurs faiblement qualifiés ont, par manque d'intérêt (Steedman 1998) ou par manque de

capacité, moins accès à la formation tout au long de la vie tel qu'elle est aujourd'hui organisée.

4. Nous constatons une polarisation des parcours de formation construits en partant de l'expérience professionnelle au moyen de la formation continue explicite, en fonction des différences de formation scolaire initiale. Les données disponibles nous montrent que la formation continue n'est pas un facteur de compensation mais d'augmentation des différences de formation initiale qu'elle amplifie du fait de la plus faible propension des moins diplômés à accéder à la formation continue et de leur moindre capacité à la suivre. Ainsi en réalité la formation continue, qui est en pleine expansion, joue un rôle complémentaire à celui de la formation scolaire initiale, dans la mesure où, plutôt que de servir de voie alternative de formation pour les personnes de faible niveau de formation initiale, elle s'adresse de préférence à ceux qui sont déjà bien formés.
5. Le faible niveau de formation est un phénomène relatif dont les effets doivent être analysés en rapport avec les changements de contexte historique. Les personnes qui aujourd'hui ne disposent pas d'une formation minimale ont en général plus de formation que leurs parents, mais **aujourd'hui ne pas disposer de cette formation devient progressivement un élément d'exclusion du marché du travail** ce qui n'était pas le cas à l'époque de leurs parents. Les marchés du travail de nos pays, comme le souligne le rapport introductif à ce séminaire (Steedman 1998), tendent à réduire progressivement tant les rémunérations que les opportunités d'emploi des travailleurs de faible niveau de qualification.
6. Au delà de l'augmentation des demandes de qualification découlant des transformations du système productifs, **l'augmentation du nombre de diplômes** de niveau moyen et supérieur **a eu pour effet d'en renforcer la valeur en tant que signal sur le marché du travail** et en tant que critère d'accès aux opportunités de travail et de formation. Symétriquement l'absence de diplôme, ou la possession de certificats associés à l'échec scolaire, jouent le rôle de signal négatif sur le marché du travail (Dupray 1998).
7. En conséquence les personnes à faible niveau de formation ont simultanément moins de chances de trouver un emploi et de poursuivre une formation que le reste de la population. Cela signifie qu'aujourd'hui les personnes n'ayant pas acquis un niveau minimum de formation/qualification courent le double risque d'exclusion professionnelle et sociale.
8. Les changements scientifiques, technologiques et productifs qui ont fait de l'éducation un parcours tout au long de la vie, nous obligent également à concevoir que la plate-forme minimale de formation est quelque chose de dynamique qui requiert que les actions de formation continue ne soient pas uniquement des actions de perfectionnement et d'actualisation des compétences professionnelles mais qu'elles soient aussi des actions de « réalphabetisation » tout au long de la vie (DG XXII. Doc. Dialogue Social en Europe 1997).
9. La formation générale de base, qui devrait s'acquérir à l'école obligatoire, devient alors l'élément clé pour l'accès à d'autres formations ; elle est donc la condition nécessaire de l'accès à la plate-forme minimale de formation et à son renouvellement.

10. En termes éducatifs les jeunes qui n'ont pas acquis le niveau minimum de formation ont en tout cas connu une longue scolarité. Cela change, objectivement et subjectivement, la signification du déficit de formation. Tandis que pour les générations précédentes le déficit de formation initiale de base était dû à l'absence d'opportunités de formation, aujourd'hui l'échec scolaire se produit après une longue période de scolarité obligatoire ; elle est en général un déficit lié au refus du système scolaire.
11. La réaction des systèmes éducatifs face à cette situation (Casal, García, Planas 1998) pourrait être résumée en deux points : premièrement **abandon du combat** pour l'élimination de l'échec scolaire persistant, et deuxièmement externalisation du rattrapage scolaire par **la recherche de la solution dans des actions ultérieures et extérieures à l'école obligatoire** suivant la philosophie de « l'école de la deuxième chance » dont les modalités nationales son formellement assez différentes.
12. Simultanément **les systèmes de formation continue, actuellement** en expansion, que se soit la formation continue dans le cadre su secteur public ou celle dans le cadre de l'entreprise, **se sont montrés peu à mêmes d'attirer et d'accueillir dans leurs actions de formation les travailleurs de bas niveau de qualification**; ils contribuent donc à augmenter les différences existantes en matière de formation initiale.
13. Parmi les raisons expliquant que les systèmes de formation continue aient du mal à attirer les travailleurs faiblement qualifiés il faut souligner leurs difficultés à mettre en œuvre des actions de « réalphabetisation » ; or c'est un préalable nécessaire pour parvenir à engager dans des actions de formation continue des travailleurs de faible niveau de qualification ayant quitté depuis longtemps la formation de base (Documents Dialogue Social – DGXXII 1997).

8.2. Que faire en termes éducatifs: de l'obligation de présence à l'obligation de réussite.

14. Les considérations qui précèdent renforcent l'option stratégique consistant à se concentrer sur la formation initiale à caractère obligatoire pour « parvenir à une plateforme minimale d'enseignement pour tous ». Indirectement, à condition de mettre en œuvre les moyens d'assurer une formation initiale qui s'adresse réellement à tous, on aboutira aussi à une nouvelle définition des objectifs, des contenus et des méthodologies qui seront sans doute utiles aussi pour la « réalphabetisation » des adultes faiblement qualifiés. Viceversa, les actions menées dans le cadre de la formation des adultes faiblement qualifiés sont sans doute une source d'enseignements et d'inspiration pour mieux définir les objectifs, les contenus et les méthodes de la formation initiale obligatoire pour tous.
15. Nous sommes en présence d'une crise du modèle de formation obligatoire. Le modèle qui nous a permis d'arriver au fleurissant état actuel de la formation se montre incapable de garantir une formation minimale à ceux qui sont sorti en situation d'échec de la très longue période de scolarisation obligatoire. Comme nous l'avons dit

précédemment le modèle actuel cherche la solution aux déficits de formation initiale hors du système scolaire et après l'école obligatoire dans le cadre de ce que l'on appelle « l'école de la deuxième chance » ; c'est une réponse thérapeutique, en rien préventive et lourde d'effets secondaires.

16. L'objectif de l'école obligatoire qui a permis l'élévation du niveau de formation a été celui d'offrir une scolarisation prolongée et homogène (« comprehensive ») pour tous. Ce modèle est aujourd'hui mis en cause par le seuil d'échec qu'il est incapable de surmonter.
17. Des recherches récentes (Hannan et al. 1995 ; Mueller, Shavit & Ucen 1996) montrent que relativement aux systèmes de formation initiale plus différenciés, les systèmes les plus homogènes (unifiés dans la structure et les processus de formation) peuvent avoir des effets plus sévères sur l'exclusion sociale des sortants en situation d'échec.
18. Nos systèmes scolaires se montrent impuissants à garantir l'objectif affiché de l'enseignement obligatoire : la réussite de tous. L'obligation est alors plutôt une obligation de présence que de résultats.
19. **Le problème n'est donc plus celui d'offrir et de rendre obligatoire la scolarisation pour tous mais plutôt de déterminer quelle sorte de scolarisation mettre en œuvre, avec quelle finalité et avec quel contenu.** Le modèle fondé sur l'homogénéité de l'école butte contre un seuil et se montre inefficace à réduire le nombre, certes très bas par rapport à certaines situations antérieures, de situations d'échecs.
20. **L'actuel modèle d'école obligatoire** basé sur l'obligation de présence et non pas sur l'obligation de réussite, **est plus axée sur l'homogénéité du procès que sur celle des résultats.** Cette conception de l'école obligatoire met l'accent sur l'offre de l'égalité de chances scolaires et donc sur le processus. Ce modèle qui est grosso modo partagé par l'ensemble des pays européens semble avoir montré ses limites à un moment où la non-réussite scolaire a des effets graves sur la vie sociale et professionnelle menant progressivement à l'exclusion.
21. Pour les responsables des offres de la « deuxième chance » il est évident que le rattrapage de l'éducation de base doit se développer dans un modèle éducatif plus lié à la pratique, au « réel » et plus diversifié, taillé « sur mesure ». Il n'en reste pas moins que les expériences de « deuxième chance » obtiennent de faibles résultats du fait de tous les facteurs négatifs accumulés par ses « clients » au cours de la longue scolarité ayant conduit à la faillite de leur « première chance ».
22. L'alternative à ce modèle visant à éviter l'échec de segments entiers de la population jeune devrait se baser sur **la rédefinition soit des objectifs soit des procédures de l'obligation scolaire.** Il s'agira très brièvement, d'un système qui mette l'accent sur les résultats, qui soit capable de fixer vraiment cette plate-forme minimale de formation que d'autres appellent plus petit commun dénominateur ou 'salaire minimum' culturel, et de l'imposer **comme objectif incontournable pour tous en fin de formation initiale, tout en se montrant flexible et pragmatique dans le choix des processus.**

23. Ce type d'approche domine pour l'essentiel dans les expériences que l'on peut associer à la notion « d'école de la deuxième chance », **on ne voit cependant pas pourquoi attendre que ces étudiants soient en situation d'échec de longue durée pour agir, pour leurs proposer des méthodes plus sensées et adaptées à leurs caractéristiques.** En définitive on ne voit pas pourquoi ne pas utiliser des méthodes plus adaptées et efficaces à partir du moment où l'inadaptation menant à l'échec est visible.
24. Bien entendu les objectifs de cette plate-forme minimale de formation ne peuvent pas être ceux de l'école obligatoire, mais ils correspondent probablement à son noyau dur ou au plus bas niveau de formation socialement acceptable.
25. Comment définir le contenu de cette plate-forme minimale de formation et qui doit le faire ? En général nos systèmes scolaires ont réagi à l'augmentation des savoir par addition, sans faire de réel effort de sélection et donc sans fixer de priorités. Ainsi nos systèmes scolaires ont incorporé des nouveaux savoir, ont intégré davantage de langues et de nouveaux langages, ont diversifié leurs méthodes de façon à permettre l'acquisition de compétences transversales, etc., sans rien prioriser, sans définir **le noyau dur des besoins culturels du citoyen et du travailleur.** L'effet de cette accumulation sur les curriculums scolaires a été divers selon les pays, mais a généralement conduit à ne pas cibler l'essentiel, et à **augmenter les durées « officielles » des périodes de scolarité obligatoires sans garantir l'essentiel.** Définir le contenu de la plate-forme minimale de formation requiert tout au contraire de garantir l'essentiel et donc de réduire les attentes, de faire en sorte que la formation initiale garantisse l'accès de tous à la formation tout au long de la vie.
26. Il semble donc raisonnable de penser que le système scolaire ne soit pas le seul à définir le contenu de cette plate-forme minimale de formation qui devrait aussi servir de point de référence, dans le cadre de la formation continue, pour la « réalphabetisation » . **Une large gamme d'institutions sociales devraient contribuer à définir cette plate-forme dont la finalité n'est pas uniquement professionnelle mais également sociale et culturelle.**
27. Les réformes scolaires de ces dernières années ont en grande partie concerné les procédures. Or dans une telle approche de l'école obligatoire, l'école doit être **ouverte à une large diversité de procédures et de scénarios à condition qu'ils soient efficaces et donc adaptés aux publics concrets.**
28. Ces nouvelles procédures devraient raisonnablement **utiliser plus couramment des espaces encore peu utilisés par l'école comme les institutions et les scénarios habituels de la vie sociale et productive hors de l'école.** Les expériences des « écoles de la deuxième chance » seront sans doute une bonne source d'idées à exploiter dans les nouveaux parcours conçus pour éviter de gâcher la « première chance ».
29. Une dernière question se pose concernant cette réforme du modèle actuel : est-ce que cette approche en termes de plate-forme minimale, nécessaire pour la formation de la tranche de population aujourd'hui en échec, ne s'impose pas aussi pour la formation de tous ? Il est en effet important d'éviter que les approches innovatrices

soient exclusivement réservées à ceux qui sont « en échec » séparément de ceux en situation « de réussite » pour ne pas risquer de créer de ghettos.

30. Finalement quelques questions quant à la stratégie à mettre en œuvre pour réformer le système : **Est ce que le résultat désiré ne pourrait pas être atteint en faisant l'économie de gros changements institutionnels et légaux, au moyen d'une action intelligente impliquant les enseignants de l'école obligatoire dans un projet s'inscrivant en réaction contre le modèle actuel et jetant les bases des nouvelles stratégies en faveur d'une école pour tous ? Est ce que l'implication massive d'institutions sociales telles que les entreprises, les administrations, etc, ne pourrait étayer ces changements ? Voila de bonnes questions à poser aux décideurs responsables des systèmes d'éducation.**

Références :

Casal J., M. Garcia et J. Planas 1998. « Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe. Paradoxes d'un succès » Formation-Emploi n° 62 avril-juin 1998.

DG XXII 1997. « L'orientation professionnelle des jeunes et des adultes » Documents du Dialogue Social (version disponible en Anglais).

Dupray A. 1998. « Investissement en capital humain, information et mobilité sur le marché du travail : contribution à l'analyse de la mobilité professionnelle en France » Thèse de Doctorat, Aix-en-Provence, novembre 1998.

Hannan, D ; B. Hovels, S. Van den Berg, M. White. 1995. « Early Leavers from Education and Training in Ireland, The Netherlands and the United Kingdom ». European Journal of Education, Vol. 30, No. 3, 1995.

Müller W., J. Shavit & P. Ucen 1996. « The Institutional Imbeddedness of the Stratification Process : a Comparative Study of Qualifications and Occupations in 13 Countries ». Dans Werquin P. ; R. Breen & J. Planas. « Linking theory with empirical analysis in the study of Transitions in Youth » CEREQ. Marseille.

Planas J. (Ed) :1998. « L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail : leçons du passé et questions de prospective », Séminaire AGORA - 1 (disponible en Allemand, Anglais, Espagnol et Français), CEDEFOP-Panorama, Thessalonique.

Steedman 1998. « L'évolution de la demande de faibles qualifications en Europe ». Contribution à la publication « European Trends in Occupations and Qualifications », CEDEFOP, Thessalonique.

9. Compte rendu des débats du séminaire

Dans cette section, nous présentons un compte rendu des débats du séminaire. Ce compte rendu ne suit pas l'ordre chronologique des discussions qui se sont déroulées au cours du séminaire; il s'agit plutôt d'une présentation thématique des diverses questions qui y ont été abordées.

9.1. Les nouveaux besoins en qualification et les problèmes rencontrés par les BNQ

9.1.1. La nature évolutive des emplois

La dégradation de la situation des BNQ est illustrée par un certain nombre de participants (par exemple, **Johan van Rens** et **Eugenia Kazamaki Ottersten**) qui font référence à la baisse des taux d'emploi et d'activité parmi les personnes possédant un niveau d'éducation égal ou inférieur au niveau 2 de la CITE.

Il semble qu'il y ait convergence d'opinion quant à la raison principale de cette dégradation de la situation économique des BNQ, à savoir la nature évolutive des emplois que les travailleurs doivent exercer dans l'économie européenne moderne. Le progrès technologique et la concurrence accrue, tant dans les économies nationales que sur les marchés mondiaux, ont entraîné une augmentation de la demande de travailleurs plus qualifiés et une baisse de la demande de BNQ. **Philippe Méhaut** donne des exemples des problèmes que rencontrent les travailleurs faiblement qualifiés dans ce nouvel environnement, décrivant les travailleurs du textile dont les usines ferment et qui trouvent des emplois alternatifs dans le secteur des services. Il souligne que le caractère répétitif et routinier des emplois de l'industrie manufacturière, limités à une ou deux tâches simples, peut en fait se traduire par une perte de compétences. Lorsque ces mêmes travailleurs se reclassent dans le secteur des services, on attend soudain d'eux qu'ils fassent preuve, outre de connaissances portant sur les produits/services, des aptitudes sociales nécessaires aux contacts avec la clientèle. Même s'ils demeurent dans le secteur manufacturier, ils sont le plus souvent appelés à exercer des emplois exigeant davantage de connaissances techniques, lorsqu'ils gèrent leurs outils et équipements, ainsi que leur temps s'ils travaillent en horaire flexible.

Heikki Suomalainen souligne que, lorsque les emplois faiblement qualifiés sont perdus par suite de licenciement économique, ils le sont pour toujours. Les entreprises sont obligées de trouver de nouvelles méthodes pour réorganiser leur offre de services et leur production.

9.1.2. Les nouvelles compétences

Deux participants passent en revue les compétences qui sont désormais nécessaires sur le marché du travail moderne. **Alfons de Vadder** suggère que, dans le commerce, les nouvelles compétences nécessaires sont l'informatique et les connaissances

technologiques, la logistique (par exemple la gestion du flux tendu), la vente et le marketing (à savoir la connaissance des produits), les questions de qualité et les compétences sociales. De plus, il souligne que certaines professions pour lesquelles aucun niveau formel élevé n'est requis à l'embauche, tels que le gardiennage et les métiers à vocation sociale, sont toujours en expansion, mais qu'une formation supplémentaire est souvent requise pour développer les compétences sociales et personnelles. Plus généralement, **Heikki Suomalainen** mentionne les efforts entrepris par l'UNICE (Union des confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe) pour définir les compétences clés. Selon lui, les compétences clés nécessaires pour se placer en position de concurrence sur le marché du travail sont les suivantes: communication, calcul, technologies de l'information, résolution de problèmes, compétences personnelles et interpersonnelles, flexibilité et aptitude à apprendre de manière autonome.

Gunnar Eliasson décrit la manière dont les nouvelles technologies ont rendu possibles la modularisation et l'externalisation de la production, la fabrication de produits personnalisés, la production en lots plus réduits, l'internationalisation et l'apparition de nouvelles industries. Ces transformations se sont traduites par un accroissement des risques pour les entreprises, par une rotation plus rapide des entreprises, par une insécurité sur les marchés du travail et, partant, par une rotation plus rapide des emplois. Dès lors, il est très important que les individus continuent de développer leurs compétences tout au long de leur vie active, et qu'ils ne se laissent pas dépasser par l'évolution des pratiques dans les entreprises et par le progrès technologique. Pour les individus qui n'améliorent pas leurs compétences en investissant dans l'éducation permanente, il sera de plus en plus difficile de retrouver un emploi après avoir perdu le leur. Gunnar Eliasson souligne qu'à l'avenir, couper les ponts avec l'éducation permanente, que ce soit à l'école ou plus tard dans la vie, compromettra sérieusement les perspectives de réussite d'un individu.

Concernant l'importance relative des compétences, de nombreux participants reprennent les points de vue exprimés par **Alfons de Vadder**, **Philippe Méhaut** et **Heikki Suomalainen**, soulignant la manière dont la tertiarisation de l'économie accroît l'importance des « compétences transversales », c'est-à-dire des compétences personnelles et sociales nécessaires pour les contacts directs avec la clientèle, le travail en équipe, la flexibilité et l'apprentissage autonome. **José Fernando Assis Pacheco** ajoute une autre qualité importante à ce portefeuille de compétences: l'aptitude à gérer sa propre carrière. **Eva Kuda** évoque la situation du secteur allemand de la métallurgie, où les travailleurs qualifiés sont recrutés pour occuper des emplois auparavant considérés comme semi-qualifiés (Leistungsgruppe 2). Les travailleurs dépourvus de qualifications ont été les premiers à perdre leur emploi, et les travailleurs plus âgés dont les qualifications sont obsolètes ont également rencontré des problèmes. Moins de travailleurs sans qualifications trouvent un emploi. Sur le marché du travail, un nouveau groupe de travailleurs est apparu: les neue Ungelernte, ou « nouveaux non-qualifiés », dont le problème est moins un manque de connaissances qu'un manque de compétences générales telles que l'aptitude à travailler en équipe, etc., et qui sont davantage exposés au chômage.

Eva Kuda ajoute que les travailleurs ne sont pas les seuls à avoir besoin de nouvelles compétences et de nouvelles qualifications. Il est tout aussi important de recycler et de qualifier les responsables des stratégies du personnel et les directeurs des ressources humaines, qui doivent bien évidemment être conscients des nouvelles demandes de compétences qu'ils exigent de leurs employés.

9.1.3. Surqualification

Dans le prolongement des remarques d'**Eva Kuda** concernant le secteur allemand de la métallurgie, les participants évoquent le problème de la surqualification, à savoir le cas des travailleurs dont les qualifications sont supérieures à celles qui sont nécessaires pour l'emploi qu'ils occupent. **Eva Kuda** explique que 30% des travailleurs occupant un emploi non qualifié ou faiblement qualifié possèdent en fait des qualifications formelles d'ouvrier qualifié. Le problème est que le taux de croissance de la main-d'œuvre qualifiée est beaucoup plus élevé que celui des emplois qualifiés. Dès lors, l'acquisition de qualifications supplémentaires ne contribue pas toujours à réduire les risques de chômage ou de déclassement. Parmi les conséquences de ce phénomène, on peut citer notamment la réticence des travailleurs à se former s'ils considèrent qu'ils sont déjà surqualifiés, et le risque qu'ils courent de perdre les compétences qu'ils possèdent déjà si celles-ci ne sont pas pleinement utilisées. La solution n'est bien évidemment pas de réduire le nombre de qualifications acquises. La valeur des qualifications ne peut être maintenue que dans un système de travail convenablement organisé, d'où la nécessité pour les « nouveaux non-qualifiés » d'acquérir des compétences générales et de développer leur aptitude à travailler en équipe, comme nous l'avons mentionné plus haut. Il convient de se concentrer sur la qualité du travail disponible et d'établir une organisation du travail qualifié qui n'exclue aucun groupe de travailleurs, tout en offrant des perspectives de qualification par le travail.

Il est peu probable qu'une plate-forme minimale d'enseignement aggrave le problème de la surqualification, dès lors que cette plate-forme ne définira pas un niveau très élevé de compétences. Cependant, cet aspect du problème mérite notre attention dans la mesure où il soulève la question de la disponibilité d'emplois adéquats. Si l'on définit une plate-forme minimale d'enseignement, il est en effet important de créer des emplois qui utilisent pleinement les compétences créées.

9.2. Que peut-on faire pour améliorer la situation des BNQ?

Tout au long des débats, de nombreuses politiques sont proposées pour améliorer la situation des BNQ sur le marché du travail. Certains participants proposent de créer des emplois pour les BNQ. Par exemple, **Alfons de Vadder** cite le cas des États-Unis, où les individus faiblement qualifiés sont employés dans des magasins pour emballer les achats des clients, et **Philippe Méhaut** souligne que les individus faiblement qualifiés, s'ils recevaient une formation appropriée, pourraient contribuer à relever la qualité dans le secteur des services, par exemple dans le commerce de détail. Certains participants observent que la hausse du nombre de ménages à deux revenus accroît la demande de services aux ménages. **Eva Kuda** souligne l'importance d'améliorer la qualité du travail

dans l'industrie manufacturière par diverses méthodes d'organisation du travail. Elle suggère que le travail en équipe pourrait être structuré de manière à améliorer les qualifications des BNQ, qui pourraient également bénéficier de la rotation des postes afin d'acquérir de multiples compétences. À son avis, une manière d'y parvenir serait de conclure des conventions collectives visant à relever le niveau de qualification des moins qualifiés. Cela dépend dans une large mesure de la qualité des responsables en matière de formation, lesquels doivent prendre conscience du problème. **Heikki Suomalainen** remarque que la sortie du marché du travail des enfants nés durant le baby-boom des années 50, qui étaient souvent employés dans les industries traditionnelles, pourrait offrir de nouvelles perspectives d'emploi pour les personnes plus jeunes faiblement qualifiées.

Eugenia Kazamaki Ottersten suggère que le soutien et l'encouragement de la famille peuvent contribuer de manière déterminante à éviter que les jeunes n'abandonnent leur enseignement ou leur formation formels sans compétences ou sans qualifications formelles, bien que **Jordi Planas** souligne que de nombreux BNQ sont issus de familles à problèmes, où l'aptitude des parents à conseiller leurs enfants n'est pas acquise. **José Fernando Assis Pacheco** remarque à ce propos que les familles défavorisées ont besoin de soutien afin de garantir à leurs enfants l'accès à un enseignement et à une formation adéquats.

Roberto Carneiro décrit la manière dont différents groupes d'individus faiblement qualifiés ont besoin de différentes politiques, thème repris par **Eleni Spachis**. **Roberto Carneiro** identifie quatre groupes. Pour deux groupes, à savoir les enfants à haut risque qui ont des difficultés scolaires et les travailleurs faiblement qualifiés qui courent le risque de se retrouver au chômage, des mesures préventives s'imposent. Pour les deux autres groupes, à savoir les jeunes déscolarisés et les chômeurs faiblement qualifiés, les mesures qui s'imposent sont plutôt d'ordre correctif. **José Fernando Assis Pacheco** considère que les mesures consistant à remplacer un travailleur qui part en congé de formation par un chômeur pourraient aider les personnes faiblement qualifiées. Des mesures de ce type ont déjà été expérimentées dans les pays scandinaves.

9.3. La plate-forme minimale d'enseignement

9.3.1. Contenu de la plate-forme

L'objectif de la plate-forme minimale d'enseignement est de permettre à tous les membres de la société d'acquérir les compétences nécessaires pour être opérationnels sur le marché du travail, et plus généralement d'assumer pleinement leur rôle de citoyen et d'améliorer leur autonomie et leurs perspectives au lieu d'être exclus (**Roberto Carneiro**). La discussion entourant la définition d'une plate-forme, minimale d'enseignement n'est pas allée jusqu'à spécifier le contenu de la plate-forme, mais elle a plutôt permis d'aborder les modalités de définition d'une telle plate-forme. **David Forrester** pense que la plate-forme doit être définie en termes de compétences à acquérir, et pas seulement en termes d'années de scolarité, dès lors que ces dernières ne sont pas absolument comparables d'un pays à l'autre et n'indiquent pas les compétences acquises durant ces années de

scolarité. Il explique que le gouvernement britannique a spécifié deux types de compétences personnelles et sociales: tout d'abord les compétences clés – communication, calcul et technologies de l'information– et, deuxièmement, les compétences de base, à savoir les compétences personnelles et sociales plus abstraites. Tous les jeunes suivant des cours de formation et d'enseignement professionnels devraient être tenus de faire preuve de telles compétences. Les propositions du gouvernement pour résorber le noyau dur de l'échec scolaire portent sur l'offre d'un programme de « formation préprofessionnelle » dans un environnement non scolaire et convivial, visant à garantir que tout individu puisse commencer à gravir les échelons de la formation par le travail. Le coût de ce programme spécial et le manque de motivation des jeunes qui constituent ce noyau dur sont des problèmes majeurs. **Jordi Planas** fait remarquer que le contenu de la plate-forme doit être le plus petit dénominateur commun entre les individus et, en conséquence, quelque chose que tout le monde puisse acquérir. Il ajoute cependant que la plate-forme ne doit pas être perçue comme quelque chose de fixe, mais qu'elle doit pouvoir être modifiée et développée dans le temps. **Philippe Méhaut** reprend ce point de vue, soulignant qu'un individu qui ne possède pas de connaissances en informatique n'est probablement pas au-dessous de la plate-forme minimale d'enseignement aujourd'hui, mais que cela pourrait bien être le cas à l'avenir.

9.3.2. Les processus à mettre en oeuvre

Selon certains participants, il ne suffit pas de définir le contenu de la plate-forme minimale d'enseignement; il convient également de considérer les prestations, à savoir les processus à mettre en oeuvre pour amener les individus au niveau de la plate-forme, ainsi que le contexte, à savoir le lieu d'apprentissage (**David Forrester, José Fernando Assis Pacheco**). Dès lors, il devient clair que, les individus possédant des aptitudes innées différentes, les processus nécessaires pour les amener à un certain niveau seront eux aussi différents. Certains auront besoin qu'on leur consacre beaucoup plus de temps et d'efforts que d'autres afin de parvenir à ce niveau minimal de compétences. La discussion se déplace donc du principe égalitariste et non sélectif selon lesquels tous les individus doivent recevoir la même éducation et suivre les mêmes processus vers un système dans lequel des individus différents passent par des processus différents en fonction de leurs besoins, de sorte que tous parviennent au même point (**José Fernando Assis Pacheco, Jordi Planas**). Cependant, la plate-forme est reconnue comme étant un minimum, au-delà duquel les individus suivront bien sûr à nouveau des parcours différents en fonction de leurs aptitudes et de leurs préférences, et certains progresseront bien au-delà du niveau minimal.

9.3.3. Une plate-forme unique pour l'Europe?

Parmi les autres questions abordées, le débat porte sur la possibilité de définir une plate-forme minimale d'enseignement pour l'ensemble de l'Europe. **José Fernando Assis Pacheco** souligne que si la plate-forme est définie en termes de qualifications requises par les employeurs, nous devons reconnaître les différences existant sur les marchés nationaux du travail en Europe et prendre conscience que les qualifications requises diffèrent d'un pays à l'autre. Par exemple, les compétences jugées essentielles dans les

pays européens plus développés peuvent être considérées comme supérieures au minimum requis pour être opérationnel sur les marchés du travail de certains pays moins développés, ce qui exige une définition différente de la plate-forme minimale d'enseignement dans chaque pays. D'un autre côté, nous devons non seulement prendre en compte les qualifications requises par les employeurs, mais également penser aux besoins des individus, comme le souligne **Patricia O'Donovan**. Si la plate-forme a pour objectif d'améliorer les perspectives de l'individu, ne devrait-elle pas être définie de la même manière pour les citoyens de tous les pays? **Patricia O'Donovan** exprime en outre la préoccupation qu'une plate-forme minimale d'enseignement n'érige une nouvelle barrière à l'emploi si l'accès à la formation n'est pas garanti pour tous les actifs sur le marché du travail. Si l'objectif est de permettre aux adultes de réaliser pleinement leurs potentialités, une approche flexible du contenu est nécessaire. Elle souligne les difficultés bien connues liées à l'offre d'une telle formation dans les petites entreprises employant de nombreux travailleurs faiblement qualifiés. La résolution de ce problème exige un nouveau partenariat entre employeurs et syndicats.

9.3.4. Le coût de la plate-forme

Certains participants s'interrogent sur le coût des efforts nécessaires pour permettre à tous les individus de parvenir au moins au niveau d'une plate-forme minimale d'enseignement. Par exemple, **Gunnar Eliasson** craint qu'il ne soit très onéreux de garantir l'enseignement et la formation nécessaires à tous ceux qui en ont besoin. **Roberto Carneiro** souligne cependant que les coûts d'opportunité liés à l'absence d'une plate-forme minimale pour tous et au maintien d'une société d'exclus sont également très élevés.

9.3.5. Comment certifier les compétences

Jens Bjørnåvold décrit le projet qu'il coordonne au Cedefop, centré sur l'importance d'essayer de reconnaître et de certifier les compétences acquises par l'expérience au poste de travail. Des articles traitant de ce sujet sont contenus dans l'un des derniers numéros de la Revue européenne « Formation professionnelle » intitulé « Que savons-nous? mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi ». **Heikki Suomalainen** observe qu'un diplôme n'offre pas d'informations quant aux compétences détenues par un individu, si ce n'est à un niveau très général. Un système de qualification basé sur la compétence a été introduit en Finlande, mais il faut du temps pour qu'il soit bien compris et accepté par les employeurs. **Eleni Spachis** souligne que la question des BNQ a une dimension européenne. Dans tous les pays de l'UE, il convient de poser les questions suivantes: comment répondre aux besoins des individus faiblement qualifiés, qui se chargera de la tâche et qui va payer? Elle souligne, comme l'on fait d'autres participants, que le « groupe des individus faiblement qualifiés » est en fait extrêmement hétérogène et qu'il est important de trouver le moyen d'accréditer les compétences non formelles. La Commission a déjà entrepris un certain nombre d'actions dans ce domaine.

9.4. Prestations pour une plate-forme minimale d'enseignement

9.4.1. L'éducation comme fin en soi

Roberto Carneiro estime que l'éducation ne doit pas être simplement perçue comme un instrument, mais également comme une fin en soi. L'éducation doit être perçue comme un voyage intérieur qui conduit à la sagesse et qui a des effets induits sur le statut d'un individu sur le marché du travail. Cependant, il est certain que le produit éducatif doit être adapté aux besoins de la société. Le contrat social qui prévaut à l'heure actuelle repose sur le principe selon lequel les individus obéissent et l'État les protège. Toutefois, les individus ne veulent plus obéir passivement et l'État est en train de perdre sa capacité de protection. Il convient de définir un nouveau contrat social qui établisse un équilibre entre droits et responsabilités. Concernant notre discussion, l'éducation doit être un droit mais l'acquisition de savoirs doit être la responsabilité de tous les individus.

De tels points de vue sont également exprimés par d'autres participants, comme par exemple **Lise Skanting**, qui observe que l'éducation doit « libérer les individus en leur donnant la possibilité de travailler et de vivre ». Elle fait remarquer que les jeunes restent trop longtemps dans le système scolaire et que le processus éducatif est trop uniforme et ne prend pas suffisamment en compte les besoins des élèves les plus faibles et les plus brillants. Certains élèves sont détournés à vie de l'apprentissage par leurs expériences scolaires. L'école est trop déconnectée des réalités de la vie et enseigne que les résultats ne sont pas importants, alors qu'elle devrait faire plus pour préparer les jeunes au marché du travail et « leur inculquer le plaisir d'apprendre » afin qu'ils souhaitent continuer à acquérir des savoirs dans leur vie d'adulte.

9.4.2. Type de formation à offrir

Un thème récurrent dans les propos de nombreux participants est que les « compétences transversales », à savoir les compétences personnelles et sociales, ne peuvent être enseignées à l'école (**Arthur Schneeberger, Jens Bjørnåvold, Jurgen Thiele**). Ce point de vue est résumé par **Alberto Melo**, qui estime qu'il est très difficile pour l'éducation formelle de répondre aux besoins de compétences de tous les employeurs dans tous les secteurs. Dès lors, l'école doit continuer à offrir un tronc commun de compétences qui préparent les individus à l'emploi en général, et à faire d'eux de bons citoyens, tandis que les compétences spécifiques et les « compétences transversales » nécessaires pour certains emplois doivent être acquises au poste de travail.

Un autre point souligné porte sur les différences entre les besoins de formation/recyclage professionnel des jeunes faiblement qualifiés et des individus plus âgés possédant un faible niveau de qualifications formelles (**Jordi Planas, Philippe Méhaut, Gunnar Eliasson**). Les différences dans la formation offerte doivent refléter le fait que les travailleurs plus âgés faiblement qualifiés auront déjà acquis des « compétences transversales » et une expérience professionnelle pratique, tandis que les jeunes faiblement qualifiés tout juste sortis du système scolaire devront acquérir ce type de

compétences, ainsi que des compétences spécifiquement liées à l'emploi envisagé. De plus, **Lise Skanting**, **José Fernando Assis Pacheco** et **Philippe Méhaut** observent que le contenu et les méthodes de formation utilisés pour les travailleurs adultes doivent être différents de ceux utilisés pour les jeunes. Les individus qui travaillent depuis longtemps peuvent notamment être réticents vis-à-vis de méthodes de recyclage trop scolaires. Ils peuvent refuser d'être à nouveau traités comme des enfants et, de plus, s'ils ont été déscolarisés précoces, il se peut qu'ils aient connu des expériences négatives au cours de leur éducation formelle qu'ils ne souhaitent pas réitérer (**Lise Skanting** observe que cette attitude est particulièrement fréquente au Danemark chez les hommes, mais moins chez les femmes).

La formation requise doit permettre d'acquérir certaines des compétences décrites ci-dessus, dont manquent les BNQ. L'aptitude à apprendre doit également faire l'objet d'un enseignement, afin que les individus puissent par la suite s'engager activement dans l'éducation permanente (**Heikki Suomalainen**, **José Fernando Assis Pacheco**). De nombreux emplois nouveaux sont basés sur des technologies qui sont appelées à évoluer et à se développer dans le temps, et les individus doivent donc être à même d'évoluer et de se développer en conséquence.

9.4.3. Prestations de formation

Sans entrer dans le détail des programmes de formation spécifiques, le débat porte également sur le type de formation et les processus qui pourraient être mis en oeuvre. **Roberto Carneiro** souligne que la formation doit devenir plus flexible pour répondre aux besoins des individus, qu'elle ne doit pas être figée dans le temps et dans l'espace, mais être offerte dans des lieux différents, tout au long de la journée et de l'année. Par exemple, Internet pourrait devenir un outil de formation très utile. **Roberto Carneiro** mentionne d'autres méthodes de formation, telles que les nouvelles formules offertes aux apprentis, l'acquisition de savoirs tacites et les méthodes consistant à « apprendre par le faire ». **Lise Skanting** souligne également que la plupart des foyers danois possèdent désormais un ordinateur relié à Internet et que de tels outils devraient être davantage utilisés dans l'enseignement et la formation.

9.4.4. Considérations socio-économiques

Patricia O'Donovan mentionne un certain nombre de points concernant le statut socio-économique des BNQ qui n'ont pas été abordés au cours du débat. Elle remarque notamment que personne n'a présenté d'informations sur la composition socio-économique du groupe des BNQ. De telles informations sont importantes, dès lors qu'elles pourraient contribuer à expliquer les raisons pour lesquelles certains individus sont faiblement qualifiés. Par exemple, dans le passé, l'enseignement et la formation de niveau postobligatoire étaient payants et il se peut que certains travailleurs plus âgés soient faiblement qualifiés aujourd'hui parce qu'ils n'ont pas eu les moyens financiers d'investir dans leur éducation lorsqu'ils étaient jeunes. De même, il se peut que les individus faiblement qualifiés plus jeunes aient écourté leur éducation formelle en raison de problèmes familiaux. De nombreux jeunes classés parmi les BNQ sont en effet issus

de familles défavorisées. Il convient également de prendre en compte le contexte économique et politique général dans lequel vivent les individus. Au Royaume-Uni, dans les années 80 et 90, l'idéologie du gouvernement conservateur reposait sur la déréglementation de l'économie, qui avait pour corollaire les faibles niveaux de rémunération des BNQ. Dans un tel contexte, il semble difficile de réaliser ses potentialités d'éducation permanente.

10. Synthèse des travaux du séminaire sur la plate-forme minimale d'enseignement

L'objectif de l'Agora IV qui a eu lieu à Thessalonique les 29 et 30 octobre 1998 était d'évaluer les réactions des représentants des employeurs et des travailleurs ainsi que des représentants des gouvernements nationaux et de la Commission européenne concernant le concept d'une plate-forme minimale d'enseignement, et de préciser les points de vue quant à la manière de définir et de mettre en oeuvre une telle plate-forme. Cette rencontre a été organisée conjointement par le Cedefop et les chercheurs travaillant sur le projet de recherche Newskills financé par la Commission européenne au titre du programme « Recherche socio-économique finalisée » (TSER – « Targeted Socio-Economic Research »). Les objectifs du projet Newskills (résumé à la section 2) sont d'examiner les perspectives d'emploi de ceux qui possèdent un faible niveau d'éducation formelle en Europe et de faire mieux prendre conscience de l'importance d'une plate-forme minimale d'enseignement après consultation avec les partenaires sociaux.

Le compte rendu présenté à la section 9 résume les débats qui ont eu lieu au cours de la rencontre et les articles de Hilary Steedman (section 5) et Arthur Schneerberger (section 6) présentent certaines des questions principales. Dans la présente section, nous nous concentrerons sur les questions abordées qui devront être examinées cette année par le groupe Newskills dans le cadre de ses travaux.

Les participants de toutes les instances représentées lors de la rencontre expriment leur soutien au concept d'une plate-forme minimale d'enseignement et nulle objection n'est émise quant à la pertinence qu'il y aurait à ce que chacun des pays européens procède individuellement à la définition du contenu et des prestations qu'il juge appropriés.

Ce consensus général en faveur d'une plate-forme minimale d'enseignement s'explique dans une large mesure par l'impuissance du système éducatif formel à résoudre de manière satisfaisante les problèmes de la minorité des élèves en situation d'échec scolaire ou des jeunes déscolarisés « marginalisés ».

Deux préoccupations principales sont exprimées. La première porte sur la difficulté d'inclure dans les programmes scolaires les compétences personnelles et sociales de base, que beaucoup considèrent comme indispensables pour l'emploi et la capacité d'apprendre tout au long de la vie.

Les participants soulignent la nécessité d'établir un nouvel équilibre entre les connaissances formalisées et les compétences personnelles et sociales. Le concept même de « compétences de base » demande à être réexaminé afin d'englober les compétences de base « d'un ordre supérieur » que sont l'aptitude à résoudre des problèmes et la capacité d'apprentissage autonome, qui deviennent indispensables pour tous les citoyens européens.

La seconde préoccupation porte sur les résultats obtenus à l'issue de neuf ans de scolarité ou plus, qui demeurent extrêmement variables, une minorité d'élèves ne pouvant parvenir à un niveau viable. Selon certains participants, la définition d'objectifs basée sur les résultats pourrait garantir qu'un seuil minimal soit atteint par beaucoup plus d'élèves.

Cependant, le modèle basé sur les résultats pose des problèmes d'évaluation et de mesure du niveau atteint qui devront être résolus. Ces problèmes concernent plus particulièrement les compétences personnelles et sociales, ou compétences « transversales » qui ne peuvent être facilement évaluées par des méthodes conventionnelles et pour lesquelles il est difficile de déterminer les résultats en termes de compétences pratiques.

De plus, les participants soulignent la nécessité d'envisager des formes alternatives de prestations pour la plate-forme minimale d'enseignement. En d'autres termes, les processus qui permettront à chaque apprenant, jeune ou adulte, de parvenir au niveau de la plate-forme minimale exigent une démarche novatrice en matière de réflexion et d'action.

De nombreux participants estiment que le lieu de travail est appelé à jouer un rôle beaucoup plus central que par le passé dans l'offre de certains éléments de la plate-forme minimale, ce qui exige la mise en oeuvre d'un nouveau « partenariat social » afin de développer et d'utiliser les ressources du lieu de travail pour l'apprentissage et le développement personnel.

Ce développement soulève la question de la répartition des coûts liés au projet d'amener les jeunes et les adultes au niveau de la plate-forme minimale d'enseignement. Il est certain que des problèmes de ressources se poseront, dès lors que les coûts concernant les individus qui ont des difficultés à acquérir des compétences de base seront élevés. Il s'avérera peut-être nécessaire de réexaminer la base actuelle d'allocation de ressources pour l'éducation qui, à l'heure actuelle, accorde souvent à ceux qui ont le plus de besoins éducatifs moins que le niveau moyen de ressources.

De nombreux participants sont convaincus qu'il serait souhaitable de s'éloigner du schéma qui prévaut actuellement en Europe, qui accorde à tous le même nombre d'années d'éducation sans définir des résultats minimaux acceptables. Les individus devraient au contraire avoir la possibilité de bénéficier d'un certain nombre d'années d'éducation et de parvenir à une plate-forme minimale, bien que beaucoup soient susceptibles de progresser au-delà de ce niveau.

Le principe d'une plate-forme minimale d'enseignement unique pour toute l'Europe est également abordé. Bien que les participants reconnaissent que les besoins des individus doivent être pris en compte dans la définition du contenu de la plate-forme, les besoins des employeurs sont très importants et, compte tenu qu'ils diffèrent en fonction des diverses conditions existant sur le marché du travail dans les divers pays européens, il se peut que la plate-forme doive être définie à un niveau différent pour chacun d'eux.

De plus, il convient de reconnaître que la plate-forme n'est pas fixe, mais qu'elle est susceptible d'évoluer dans le temps. Les compétences qui ne sont pas essentielles à l'heure actuelle sur le marché du travail peuvent un jour s'avérer indispensables et, partant, être incorporées à toute plate-forme minimale d'enseignement.

11. Liste des participants

ASSIS PACHECO José Fernando	UGT-União Geral de Trabalhadores Lisbonne, Portugal
CARNEIRO Roberto	Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa – Universidade Católica Portuguesa, Lisbonne, Portugal
COLOME MONTSERRAT Francesc	<i>Ex Director General de Formación Profesional del Gobierno Español</i> Universitat Autònoma de Barcelona – Sabadell, Espagne
De VADDER Alfons	Directeur général de la Fédération belge des entreprises de distribution (F.E.D.I.S.), Bruxelles, Belgique
ELIASSON Gunnar	Kungliga Tekniska Högskolan (Institutionen för industriell ekonomi) KTH – INDEK, Stockholm, Suède
FORRESTER David	Department for Education and Employment Londres, Royaume-Uni
ISAAKIDOU Suzana	Σύνδεσμος Βιομηχανιών Βορείου Ελλάδος [Association des industriels de la Grèce du Nord] Thessalonique, Grèce
KAZAKI Sophie	Υπουργείο Εργασίας [ministère du Travail] Secrétariat général à la gestion des fonds communautaires, Athènes, Grèce
KAZAMAKI OTTERSTEN Eugenia	Industriens Utredningsinstitut Stockholm, Suède
KUDA Eva	Vorstandsmitglied IG Metall Frankfurt-sur-le Main, Allemagne
McINTOSH Steve	London School of Economics & Political Science Centre for Economic Performance, Londres, Royaume-Uni
MÉHAUT Philippe	CEREQ – Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseille, France
MELO Alberto	Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos Ministério da Educação, Lisbonne, Portugal

O'DONOVAN Patricia	ICTU-Irish Congress of Trade Unions Dublin, Irlande
O'GRADY Padraig	Irish Business & Employers Confederation Dublin, Irlande
PLANAS Jordi	Institut de Ciències de l'Educació Grup de Recerca en Educació i Treball Bellaterra (Barcelone), Espagne
SCHNEEBERGER Arthur	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft Vienne, Autriche
SKANTING Lise	Dansk Arbejdsgiverforening Copenhagen V, Danemark
SLAWIK Wolfgang	Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten Vienne, Autriche
SPACHIS Eleni	Commission européenne, DG XXII - B7 Bruxelles, Belgique
STEEDMAN Hilary	London School of Economics & Political Science Centre for Economic Performance, Londres, Royaume-Uni
SUOMALAINEN Heikki	Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitto – TT Helsinki, Finlande
THIELE Jürgen	Bundesanstalt für Arbeit Nuremberg, Allemagne

CEDEFOP

BJØRNÅVOLD Jens

FRIES GUGGENHEIM Éric

MAURAGE Marie-Jeanne

VAN RENS Johan

12. Documents produits dans le cadre du projet Newskills

Kazamaki Ottersten, E. (1998), Labour demand: an institutional approach, ronéotypé, Industriens Utredningsinstitut, Stockholm

Kirsch (1998), Devenir des bas niveaux de qualification: comparaison des situations nationales, ronéotypé, CEREQ, Marseille

Lages, M. (1998), Some questions on the differential success of Portuguese students, ronéotypé, CEPCEP, Universidade Catolica Portuguesa, Lisbonne

Lages, M. (1997), The output of the school system in Portugal: facts, figures and issues, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, Londres

Leuven, E. & Oosterbeek, H. (1997), Demand and supply of work-related training: evidence from four countries, Tinbergen Institute Discussion Papers 97-013/3.

Leuven, E. & Oosterbeek, H. (1998), The quality of new jobs for the low-skilled in Europe, ronéotypé, Max Goote Kenniscentrum, université d'Amsterdam

Leuven, E.; Oosterbeek, H., & van Ophem, H. (1998), Explaining international differences in male wage inequality by differences in demand and supply of skill, Centre for Economic Performance, Discussion Paper n° 392, mai 1998

McIntosh, S. (1998a), Job quality in the United Kingdom, 1985-1995, Working Paper n° 981, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

McIntosh, S. (1998b), The demand for post-compulsory education in four European countries, Centre for Economic Performance, Discussion Paper n° 393, mai

McIntosh, S. (1999), The determinants of vocational training across Europe, ronéotypé, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

Mellander (1998), Technology and the derived demand for labour by education, ronéotypé, Industriens Utredningsinstitut, Stockholm

Murray, A. & Steedman, H. (1998), Growing skills in Europe: the changing skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK, Centre for Economic Performance, Discussion Paper n° 399, juillet

Steedman, H. (1999), Looking into the qualifications black box: what can international surveys tell us about basic competence?, ronéotypé, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

Pour de plus amples informations, consulter <http://cep.lse.ac.uk/homepage/tser/>

CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

AGORA - IV

**Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail:
prospective et options politiques**

Vers une plate-forme minimale d'enseignement

Thessalonique, les 29 et 30 octobre 1998

Éric Fries Guggenheim

Responsable de projet CEDEFOP

CEDEFOP panorama

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2000 – 86 p. – 21,0 x 29,7 cm

ISBN 92-828-8372-8

N° cat.: HX-26-99-279-FR-C

gratuit – 5097 FR –

AGORA - IV

Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques

Les efforts menés par le Cedefop pour promouvoir l'éducation et la formation visent à l'édification d'une Europe différente, au sein de laquelle l'efficacité et l'amabilité, la diversité et la convivialité vont de pair. Pour atteindre cet objectif, le dialogue et les contacts entre les individus sont essentiels. Dès lors, l'organisation de forums permettant l'instauration de ces relations constitue une des tâches principales du CEDEFOP.

Le projet Agora Thessaloniki fournit un forum de ce type, servant à la fois de lieu d'échange et de pont entre acteurs de la formation professionnelle initiale et continue (FPIC) à savoir praticiens de la formation, employeurs et associations patronales, travailleurs et syndicats, gouvernements et chercheurs. L'Agora fournit une possibilité de discussion multilatérale qui réunit des idées divergeantes et favorise la compréhension. À ce jour, quatre Agoras ont déjà eu lieu :

- I. Diplômes et marché du travail
- II. Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie
- III. Mobilité et formation
- IV. Les travailleurs faiblement qualifiés sur le marché du travail

Cette brochure contient les actes de l'**Agora IV**. Le point de départ des débats de l'Agora IV était la recherche sur « **Les nouveaux besoins de compétences et les travailleurs faiblement qualifiés** » (Newskills), menée par une équipe européenne coordonnée par Hilary Steedman, de la *London School of Economics and Political Science*, et financée au titre du programme TSER de la DG XII. Le projet *Newskills* examine les perspectives d'emploi de ceux qui possèdent un faible niveau d'éducation formelle en Europe et vise à la prise de conscience de l'importance d'une **plate-forme minimale d'enseignement**, après consultation avec les partenaires sociaux

Le but d'Agora IV était d'évaluer les réactions des représentants des employeurs et des travailleurs, ainsi que des représentants des gouvernements nationaux et de la Commission européenne face à ce nouveau concept et de susciter des commentaires concernant sa définition et sa mise en application. Le résultat principal de l'Agora a été le soutien au concept de plate-forme minimale d'enseignement exprimé par l'ensemble des participants des instances représentées à la réunion. En outre, aucune objection n'a été soulevée contre la proposition voulant que chaque pays européen procède à la définition du contenu et des modes de mise en œuvre qu'il considère comme appropriés.

gratuit – 5097 FR –

HX-26-99-279-FR-C

AGORA – IV

Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail:
prospective et options politiques

Vers une plate-forme minimale d'enseignement

Les efforts menés par le CEDEFOP pour promouvoir l'éducation et la formation visent à l'édification d'une Europe différente, au sein de laquelle l'efficacité et l'amabilité, la diversité et la convivialité vont de pair. Pour atteindre cet objectif, le dialogue et les contacts entre les individus sont essentiels. Dès lors, l'organisation de forums permettant l'instauration de ces relations constitue une des tâches principales du CEDEFOP.

Le projet «**Agora Thessaloniki**» fournit un forum de ce type, servant à la fois de lieu d'échange et de pont entre acteurs de la formation professionnelle initiale et continue (FPIC), à savoir praticiens de la formation, employeurs et associations patronales, travailleurs et syndicats, gouvernements et chercheurs. L'**Agora** fournit une possibilité de discussion multilatérale qui réunit des idées divergentes et favorise la compréhension. À ce jour, quatre Agoras ont déjà eu lieu :

- I. Diplômes et marché du travail
- II. Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie
- III. Mobilité et formation
- IV. Les travailleurs faiblement qualifiés sur le marché du travail

Cette brochure contient les actes de l'**Agora IV**. Le point de départ des débats de l'**Agora IV** était la recherche sur le thème «**Les nouveaux besoins de compétences et les travailleurs faiblement qualifiés**» (*Newskills*), menée par une équipe européenne coordonnée par Hilary Steedman, de la **London School of Economics and Political Science**, et financée au titre du programme TSER de la DG XII. Le projet «*Newskills*» examine les perspectives d'emploi de ceux qui possèdent un faible niveau d'éducation formelle en Europe et vise à la prise de conscience de l'importance d'une **plate-forme minimale d'enseignement**, après consultation avec les partenaires sociaux.

Le but de l'**Agora IV** était d'évaluer les réactions des représentants des employeurs et des travailleurs ainsi que des représentants des gouvernements nationaux et de la Commission européenne face à ce nouveau concept et de susciter des commentaires concernant sa définition et sa mise en application. Le résultat principal de l'**Agora** a été le soutien au concept de plate-forme minimale d'enseignement exprimé par l'ensemble des participants des instances représentées à la réunion. En outre, aucune objection n'a été soulevée contre la proposition voulant que chaque pays européen procède à la définition du contenu et des modes de mise en œuvre qu'il considère comme appropriés.

Gratuit – 5097 FR –



CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Adresse postale:

PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tél. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020 E-mail: info@cedefop.gr

Page d'accueil: www.cedefop.gr Site Web interactif: www.trainingvillage.gr



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

L-2985 Luxembourg

ISBN 92-828-8372-8



9 789282 883723 >