

EDC/IV/1
AVRIL 1994

**Commission
Internationale
sur l'éducation
pour le vingt et
unième siècle**

***International
Commission on
Education for
the Twenty-first
Century***

EDUCATION ET TRAVAIL

PAR

OLIVIER BERTRAND

précédemment chercheur au
Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)

UNESCO, Paris

• **Président/Chairman:** Jacques DELORS • **Membres/Members:** Isao AMAGI, Roberto CARNEIRO, Fay CHUNG, Bronislaw GEREMEK, William GORHAM, Aleksandra KORNHAUSER, Michael MANLEY, In'am MUFTI, Marisela PADRON Quero, Marie-Angélique SAVANÉ, Karan SINGH, Rodolfo STAENHAGEN, Myong Won SUHR, ZHOU Nanzhao

10 mars 1994

EDUCATION ET TRAVAIL

par Olivier BERTRAND

RESUME

Si l'on considère l'éducation comme une préparation à l'emploi, les analyses théoriques concernant sa contribution à la productivité du travail aussi bien que les méthodes de prévision quantitative des besoins de l'économie sont très contestées et ne peuvent fournir que des indications globales. Les études plus qualitatives portant sur l'évolution des qualifications et sur le fonctionnement du marché du travail peuvent contribuer plus utilement à la recherche d'un meilleur ajustement entre offre et demande. Cet ajustement ne peut être purement mécanique et ne peut se réduire à une simple réponse aux besoins du marché. Il suppose une forme de régulation globale tenant compte de considérations socio-politiques autant qu'économiques. Face à un avenir incertain, l'adaptabilité des institutions et des personnes et une formation de base solide représentent une meilleure préparation à l'emploi que des enseignements spécialisés. Encore faut-il que l'économie offre suffisamment d'emplois à pourvoir, ce qui est de moins en moins évident dans de nombreux pays et justifierait de nouvelles réflexions sur le rôle de l'éducation dans ce contexte.

L'expérience du travail et surtout l'alternance et les partenariats entre établissements d'enseignement et entreprises peuvent représenter une contribution efficace au processus éducatif, sous réserve d'un certain nombre de conditions, qui ne sont pas toujours remplies et qui sont liées au contexte socio-culturel et à l'héritage historique propres à chaque pays.

Le champ couvert par ce thème est excessivement vaste, surtout si l'on prend les deux termes au sens large: éducation si l'on intègre la formation professionnelle et travail si l'on prend en compte le travail rémunéré ou non et les différentes notions d'emploi et de qualification. Vouloir résumer en quelques pages les acquis de la recherche et de l'expérience peut paraître une ambition démesurée. Aussi ne s'agit-il pas de viser l'exhaustivité, mais de résumer les principales conclusions et de repérer les idées les plus marquantes.

Autant que possible, on s'appuiera pour cela sur la littérature disponible, ainsi que sur différents travaux récents ou en cours. Il s'agit notamment de ceux qui émanent des organisations internationales, mais aussi de sources nationales dans un éventail différencié de pays, à l'exclusion de ceux qui ont un caractère trop spécifique.

La relation entre éducation et travail sera abordée successivement sous deux angles:

- le rôle de l'éducation au sens large dans la préparation à un travail rémunéré, qui peut être examiné du point de vue des théories, des pratiques, des politiques et des techniques d'analyse et de prévision. Ce sera l'objet des quatre premières parties de cette note;
- l'interaction entre éducation et travail productif et notamment le rôle du travail dans le processus éducatif, qui sera abordé dans la dernière partie.

1. Education, productivité du travail et efficacité économique: l'approche théorique

Le problème de la contribution de l'éducation à la production, donc à la croissance économique et de sa valeur d'investissement pour les individus et pour la société, constitue le thème essentiel de l'économie de l'éducation. Il s'est développé au début des années 60 et a fait l'objet de nombreux débats et d'une très abondante littérature jusqu'au milieu des années 70. Rendre compte de l'ensemble de ces travaux sortirait du cadre de cette note, qui doit être plus spécifiquement centrée sur le travail. Mais on ne peut en faire abstraction dans la mesure où les approches théoriques ont été en relation avec les politiques d'éducation. Leur examen est facilité du fait que l'on peut se référer à plusieurs synthèses existantes (Blaug 1968, 1976, 1985; Easton et Klees, 1990; Little 1986; Klees 1989; Miller 1993, ainsi que la note de D. Blondel pour la Commission).

Le capital humain

Pendant les années 60, la théorie dominante sur les rapports entre éducation et emploi était celle du "capital humain" (Becker, 1964). Selon cette théorie, les facteurs purement économiques ne suffisent pas à expliquer la croissance observée, notamment aux États-Unis. Il existe un facteur résiduel qui doit correspondre au facteur humain et notamment à l'éducation. "L'investissement dans l'enseignement et la formation ne peut qu'accroître les compétences et les connaissances des intéressés. Ces compétences et ces connaissances - produits rares - augmentent la productivité, notamment dans le secteur moderne. Les employeurs récompensent les détenteurs de ces produits rares, sous forme de revenus. Le niveau de ces revenus constitue alors une assez bonne indication de la productivité d'un employé donné et le jeu du marché assure l'affectation des compétences rares au secteur productif" (Little, 1986. Également Blaug, 1968 et 1985).

L'idée centrale de la théorie est que les individus investissent pour l'avenir en faisant un calcul rationnel du taux de rendement d'une poursuite d'études et font leurs choix

d'orientation en conséquence. Les calculs individuels peuvent être transférés au plan collectif, en tenant compte de l'ensemble des coûts de l'enseignement. Le calcul des taux de rendement permet d'évaluer le caractère optimal du développement de différents niveaux et types d'enseignement et devenir ainsi un instrument de planification.

Cette théorie a fait à partir des années 70 l'objet de nombreuses critiques et a été confrontée à l'apparition de théories concurrentes. Les unes et les autres ont été passées systématiquement en revue par les auteurs précités et notamment par M. Blaug (1976 et 1985). Celui-ci souligne d'abord que le concept de capital humain est né aux Etats-Unis (ou l'accès à l'enseignement supérieur est libre et où les interventions publiques étaient limitées), à une époque d'expansion et d'optimisme et il pose la question de sa validité dans des contextes très différents. Analysant les principaux travaux qui ont fondé la théorie du capital humain et ses extensions successives (de la formation continue à l'enseignement initial par niveau, par spécialité et par type d'établissement), il est conduit à noter dans un certain nombre de cas l'insuffisance des données, la fragilité des hypothèses et des anomalies dans les résultats.

Une question majeure est celle du rôle respectif des dons naturels et du milieu familial par rapport à la durée de l'enseignement reçu dans la détermination des différences de revenus. Les données statistiques les plus élaborées suggèrent que, pris individuellement, le rôle du facteur enseignement est faible et qu'il ne prend toute son importance qu'en relation avec l'un des deux autres (Blaug *ibid.*). Par ailleurs, on a pu souligner que dans le contexte économique et technique contemporain, il était devenu très difficile d'individualiser et de quantifier le facteur travail et d'en rester à l'analyse traditionnelle des facteurs de production (Blondel 1989).

Les théories alternatives

Si ces observations conduisaient à une appréciation nuancée, une remise en cause plus radicale de la théorie du capital humain a résulté de l'apparition de théories alternatives. C'est d'abord la théorie dite du "filtre" (screening) suivant laquelle la valeur de la scolarité tient, non pas à l'apport de connaissances nouvelles de nature à accroître le capital humain, mais plutôt au fait qu'elle est un instrument de sélection des plus aptes et des comportements les mieux adaptés à la demande des employeurs. Ceux-ci s'en remettraient au système éducatif pour procéder à leur place à la sélection du personnel qu'ils recrutent pour des emplois qualifiés. La fonction de l'école serait donc de l'ordre de la socialisation et consisterait plus à sélectionner et à promouvoir les "bons" comportements qui intéresseraient davantage les employeurs que les connaissances acquises.

A l'inverse de la précédente, qui incitait à une expansion constante de l'éducation vue comme un investissement, la théorie du filtre est assortie d'analyses sur le risque d'une inflation éducative, car une telle inflation n'empêche nullement une pression continue de la demande, dans une situation de file d'attente. Son analyse de la priorité accordée par les employeurs aux comportements de leur personnel paraît assez bien adaptée aux observations récentes de la situation des pays européens. Mais l'interprétation de M. Blaug (1985) suivant lequel il s'agirait de comportements d'exécutants dans une organisation de type taylorien ne paraît plus correspondre aux évolutions récentes de l'organisation du travail et de la qualification (voir plus loin).

Avec les théories de la segmentation du marché du travail, les analyses des économistes radicaux et institutionnalistes américains s'inscrivent dans une perspective opposée à la démarche néo-classique du capital humain. Ils contestent la recherche d'une quantité, d'une qualité et d'un type d'éducation socialement "optimaux" dans un monde conflictuel où les facteurs politiques jouent un rôle important. Ils tendraient à dénoncer la croyance erronée des néo-classiques à rechercher des critères d'efficacité technique permettant de choisir entre des alternatives dans l'intérêt social. Le modèle de la segmentation tend à faire porter la responsabilité du chômage, davantage sur la nature des emplois que sur les insuffisances de l'enseignement. Il estime possible de "relier l'investissement consacré à l'enseignement et à la formation aux changements des structures d'emploi et au degré de chômage et de sous-emploi, si les forces qui modifient à la fois l'enseignement et l'emploi les changent dans le même sens et au cours de la même période" (Carnoy 1977).

Ayant passé en revue ces différentes théories, Klees (1989) aboutit à une analyse "plus que légèrement désenchantée" (par rapport à celle de Blaug), qui le conduit à mettre en doute l'efficacité des instruments et des techniques de planification qui seront examinés plus loin. Avec Easton (1990), il conteste particulièrement le caractère doctrinaire de l'application des thèses néo-classiques aux politiques d'éducation et l'illusion d'une démarche scientifique universelle, à laquelle il préfère l'étude des problèmes concrets.

L'OCDE en revanche a manifesté récemment un nouvel intérêt pour les problèmes posés par l'investissement dans la connaissance, dans un souci de mesure et de comptabilisation, du point de vue de l'individu aussi bien que de l'entreprise et de la collectivité. Dans cette perspective, la dernière étude sur ce thème cherche à dépasser le débat théorique traditionnel en définissant le capital humain indépendamment de ses intrants et de son taux d'utilisation, ce qui déplace le point de départ de l'analyse vers la capacité ou la compétence de l'homme et sa reconnaissance (Miller 1993).

Les comparaisons internationales

Pour compléter cet exposé, il faudrait mentionner une série de travaux de recherche, très différents par l'esprit et la méthode, mais qui ont en commun de se fonder sur des comparaisons internationales.

Une première série de travaux a suivi une démarche sociologique et s'est intéressée au rapport entre organisation du travail en entreprise, qualification et formation. Les comparaisons franco-allemandes conduites par le LEST à Aix-en-Provence (Maurice et al. 1982) et B. Lutz à Nuremberg (1976) ont notamment suggéré que le développement historique du système de formation et la disponibilité en main d'oeuvre qualifiée avaient une influence sur l'organisation de l'entreprise et indirectement sur son efficacité économique. Elles ont été suivies par d'autres, concernant la France et le Japon. Parallèlement, de nombreuses recherches ont été consacrées à la comparaison entre le Japon d'une part, les Etats-Unis et la Grande-Bretagne d'autre part, pour analyser les implications du modèle japonais de formation et d'organisation du travail.

Une deuxième série de travaux, à caractère économique, a porté sur la comparaison d'entreprises britanniques et d'entreprises concurrentes en Europe, pour examiner la relation entre productivité et qualification et formation de la main d'oeuvre. Ils ont systématiquement conclu que la productivité inférieure des entreprises britanniques était étroitement corrélée avec la qualification plus faible de leur main d'oeuvre (Steedman 1987).

Ces différents travaux ont suscité beaucoup de réflexions sur le rôle de l'appareil éducatif dans la structuration du travail. En France (Commissariat 1979) et plus encore en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis (Marshall et Tucker, 1992; Miller 1993), on s'est préoccupé de l'opposition entre le cercle vicieux vers lequel seraient portées beaucoup d'entreprises de ces pays: faible qualification de la main d'oeuvre -> organisation déqualifiante-> médiocre qualité de la production -> mauvaise compétitivité de l'industrie et le cercle vertueux prédominant en Allemagne et au Japon: qualification élevée -> organisation qualifiante -> production de qualité à forte valeur ajoutée -> meilleure compétitivité. Un aspect intéressant de ces analyses concerne le sens de la relation: la disponibilité d'une main d'oeuvre instruite pourrait contribuer à inciter les entreprises à adopter d'autres modes d'organisation et même d'autres types de production (mais ce ne serait pas suffisant si la mentalité des entrepreneurs ne s'y prêtent pas).

Un type de recherche très différent suit une démarche statistique et s'efforce de trouver des correspondances entre variables économiques, structures professionnelles et niveaux éducatifs. D'importants travaux ont été conduits par L. Emmerij et J.P. Jallade à l'OCDE vers 1970 (OCDE 1970), mais n'ont pas eu de suite dans cette organisation. D'autres travaux statistiques de ce type ont été réalisés ultérieurement sous l'égide de la Banque mondiale (Zymelman 1980) .

La question qui est implicitement posée par ce type de travaux est de savoir s'il existe une norme de structures professionnelles ou éducatives associée à un niveau d'efficacité ou à un stade de développement économique. Cela paraît très douteux lorsqu'il s'agit d'éducation, l'expansion de celle-ci étant liée à l'offre et à la demande sociale au moins autant qu'à la demande économique. En ce qui concerne les rapports entre stades de développement socio-économique et structures professionnelles en revanche, des travaux intéressants ont été conduits en Hongrie.

2. Education et qualification: l'approche qualitative

Une approche probablement plus utile de la relation entre éducation et emploi consiste à s'intéresser de façon plus qualitative à l'évolution du contenu du travail et des compétences correspondantes, ainsi qu'à la manière dont les employeurs prennent en compte cette évolution. Autrement dit, il s'agit de s'intéresser à la qualification, sachant toutefois que ce terme peut prêter à confusion dans la mesure où il peut désigner: soit les capacités exigées pour occuper un emploi, soit celles que possède un travailleur (liées notamment à sa formation), soit encore celles qui sont reconnues sur le marché du travail.

Ces trois notions ne sont pas identiques et il n'existe pas d'adéquation rigide entre formation et emploi: la plupart des emplois peuvent être pourvus par des personnes ayant des formations différentes et une formation donnée peut déboucher sur une diversité d'emplois .

Il est donc très difficile de définir des normes objectives de qualification, car tout dépend du contexte institutionnel et social dans lequel on se situe (Commissariat 1979). C'est ainsi que les approches mises en oeuvre en Allemagne (à partir d'un consensus entre partenaires sociaux), en France (monopole d'état des diplômes) et au Royaume-Uni (recensement détaillé des compétences nécessaires par des organismes liés aux entreprises) sont très différentes, donc difficilement comparables entre elles ou transposables dans d'autres pays. La question est d'actualité aux Etats-Unis (où l'on s'efforce actuellement de mettre en place un système national).

C'est en tenant compte de ces considérations que l'on peut examiner l'impact possible de l'évolution des contenus de travail et des structures d'emploi, principalement pour les enseignements et formations à vocation professionnelle, mais également sur l'enseignement général, comme on le verra plus loin.

Avec l'accélération du changement technique depuis le début des années 80, on a eu (et on a encore souvent) tendance à lier directement et automatiquement l'évolution des contenus de travail à celle de la technique et notamment aux nouvelles technologies de l'information. En fait, de nombreux travaux ont montré que les technologies ne déterminaient pas à elles seules les structures de qualification et les contenus de travail, qui dépendaient également du type de production lié à des données économiques et des choix d'organisation des entreprises (Hallak, Caillods 1980; Grootings 1987).

La conjugaison des évolutions économiques, techniques et organisationnelles a plusieurs types de conséquences pour la qualification et la formation:

- elle entraîne une transformation des structures professionnelles, c'est-à-dire de la répartition entre différents groupes de professions. A cet égard, deux tendances sont incontestables: la baisse des effectifs des professions industrielles et manuelles et l'augmentation des professions tertiaires; la progression des effectifs d'ingénieurs, de cadres, de professions intellectuelles et de techniciens au détriment des ouvriers et de certaines catégories d'employés, en commençant par les moins qualifiés.

- en second lieu, le contenu du travail de chacune de ces professions se modifie, ce qui entraîne de nouvelles exigences en termes de connaissances, de savoir-faire et de comportements (ou savoir-être). Ce second point exigerait de longs développements pour tenir compte des problèmes particuliers à chaque secteur ou groupe de professions et à chaque pays. Il faut se limiter à quelques considérations générales.

On peut notamment rappeler le débat qui a souvent opposé les partisans des thèses de la déqualification, de la polarisation des qualifications et de la tendance à l'élévation générale des qualifications. Jusqu'aux années 70, les premiers ont pu s'appuyer sur des observations portant sur l'extension du taylorisme, renforcé par la première génération informatique, rigide et centralisée. A partir des années 80, le nouveau contexte économique se caractérise par l'intensification et l'internationalisation de la concurrence (cf. la note de W. Gorham), qui poussent à la qualité et la diversité de la production. Cette évolution converge avec l'émergence d'une informatique décentralisée qui favorise l'autonomie et la ré-intégration des tâches. Ces deux facteurs combinés, ainsi que la nécessité de motiver les travailleurs, suscitent le développement de nouvelles formes d'organisation et la résultante est une tendance à l'élévation des qualifications dans les pays industriels avancés. On peut au moins dire que la production de masse exigeant une main d'oeuvre faiblement qualifiée tend à se déplacer vers les pays à bas salaires et que l'automatisation a jusqu'ici surtout touché les tâches les plus simples et les plus répétitives.

Il convient toutefois de nuancer cette conclusion. D'abord suivant les secteurs d'activité et les groupes de professions. Par exemple, si la prédominance de plus en plus grande des emplois tertiaires est incontestable, il faut se garder d'en tirer des conclusions hâtives, car ils constituent un ensemble extrêmement hétérogène. C'est dans le secteur tertiaire qu'on trouve la plus forte proportion d'emplois hautement qualifiés, mais c'est là aussi qu'il reste les plus grandes chances de voir subsister certains emplois faiblement qualifiés (Bertrand 1993). Ensuite, il faudrait faire des distinctions suivant les pays et les entreprises, en relation avec ce qui a été dit plus haut sur le cercle vicieux reliant qualification, productivité et compétitivité. Les tendances les plus favorables à la qualification s'observent surtout

dans les firmes performantes et innovantes des pays industriels avancés. Bien qu'elles s'étendent, il est possible qu'elles soient encore minoritaires (Kern Schumann 1984).

Enfin, on peut s'interroger sur l'éventualité et les conséquences d'une utilisation croissante des technologies de l'information pour des tâches de plus en plus complexes dans lesquelles elles se substitueraient au travail humain (parmi les nombreux travaux sur ce thème, voir par exemple: Bertrand,1992 (b); Cedefop,1991; Grootings 1987; Levin et Rumberger,1989; Noyelle,1990; Tanguy,1986, et l'ensemble des travaux conduits par l'OCDE au titre du programme sur "le développement et l'utilisation des ressources humaines face à l'évolution technique et à la restructuration industrielle").

Du point de vue des connaissances, il est généralement admis que les nouvelles qualifications exigent une forme de pensée plus abstraite, ce qui conduit généralement, soit à élever le niveau des études, soit à renforcer leur contenu théorique. On a pu montrer cependant que même dans le contexte d'une modernisation de l'économie, cette évolution ne s'appliquait pas nécessairement à tous les emplois ouvriers: certains ont davantage besoin d'une capacité à s'adapter à une diversité de fonctions et à travailler en groupe; d'autres continuent à être fondés sur des savoir-faire plus traditionnels (Tanguy 1991).

Par ailleurs, la démarche traditionnelle consistant à privilégier les savoirs théoriques considérés comme une condition préalable à l'apprentissage des nouveaux savoir-faire a été contestée. Diverses expériences ont prouvé qu'il pouvait être efficace de commencer cet apprentissage dans un contexte plus concret. C'est ce que l'on a commencé à constater dans des pays industriels avancés comme les Etats-Unis, mais c'est à plus forte raison le cas dans les sociétés traditionnelles (Raizen 1991).

Une étude du Department of Labor aux Etats-Unis (1991) a montré que les compétences techniques ne venaient qu'en cinquième lieu dans la liste des attentes des employeurs, après l'aptitude à gérer les ressources, aux relations interpersonnelles, à évaluer les informations et à comprendre les systèmes de travail. En ce qui concerne plus particulièrement l'impact des nouvelles technologies, contrairement à une opinion répandue, le problème posé au système éducatif n'est pas de former les travailleurs à l'utilisation des nouvelles technologies, mais de les préparer à accomplir les tâches que les machines ne peuvent pas faire, c'est-à-dire celles qui sont imprévisibles, qui demandent de la créativité et surtout une relation humaine (Bertrand 1992x(b). Comme l'écrit A. Gorz (1988), "L'école doit inverser ses priorités. Au lieu de former des "ordinateurs humains" dont les capacités de mémorisation, d'analyse, de calcul sont surpassées et en grande partie rendues superflues par les ordinateurs, il s'agit de privilégier le développement des capacités irremplaçablement humaines: manuelles, artistiques, affectives, relationnelles, morales, la capacité de poser des questions imprévues, de donner sens, de refuser le non sens même lorsqu'il est logiquement cohérent".

Ajoutons que c'est là une tâche plus difficile que l'apprentissage de connaissances techniques supplémentaires, car cela implique un ensemble plus large de connaissances de base et de comportements. Il ne faudrait cependant pas en conclure à l'inutilité de toute initiation technologique, car il faut aussi donner aux personnes la maîtrise de la technique et assurer leur participation au processus créatif de technologies nouvelles, particulièrement dans les pays en développement (Hallak, 1990).

Dans les pays industriels avancés, on note que les entreprises tendent à privilégier de plus en plus les attitudes et les comportements de ceux qu'ils recrutent, plutôt que leurs connaissances techniques, qui de toute manière doivent se renouveler constamment (Cedefop, 1991; Raizen 1991). En particulier dans les entreprises les plus performantes et les nouveaux modes d'organisation, on aura tendance à privilégier les capacités

d'analyse et de résolution de problèmes, d'adaptation, d'innovation et d'expression orale et écrite.

L'opposition entre les compétences qu'exigent aujourd'hui les entreprises les plus performantes et celles qui prévalaient dans une conception traditionnelle peut être résumée par le tableau suivant, qui concerne le secteur financier mais peut être étendu à d'autres:

Compétences traditionnelles	Compétences nouvelles
<p>communes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activité stable dans une organisation rigide 2. Travail concret sur documents 3. Capacité à recevoir et suivre des instructions 4. Travail individualisé 5. Horizon temporel et géographique réduit <p>Spécifiques</p> <p><u>Niveau supérieur</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Généralistes</u> 2. <u>Gestionnaires de l'entreprise</u> et du personnel <p><u>Niveau intermédiaire</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Travail spécialisé de production 2. Connaissance étroite de procédures <p><u>Niveau subalterne</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Travail spécialisé de saisie et traitement de données 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptabilité aux changements de produits, de technologies, d'organisations 2. Travail abstrait sur écran, utilisant des codes et symboles 3. Autonomie et responsabilité 4. Travail en interface avec clients et collègues Horizon temporel et géographique élargi <ol style="list-style-type: none"> 1. Spécialistes à côté des cadres généralistes 2. Techniciens de haut niveau <ol style="list-style-type: none"> 1. Travail polyvalent de vente et de relation avec l'utilisateur 2. Connaissance large de l'entreprise, ses produits, ses marchés, ses clients <ol style="list-style-type: none"> 1. Tendance à l'élimination des emplois de saisie par automatisation et restructuration

Paul Adier (1987) a proposé une analyse parallèle en opposant les anciennes et les nouvelles formes que revêtent quatre dimensions de la qualification: responsabilité, compétence, interdépendance et formation Robert Reich (1991) rejoint et résume ces analyses lorsqu'il distingue trois catégories d'emploi: de production (qui tendent à diminuer), de prestation de services. personnels et de manipulateurs de symboles (qui tendent à augmenter).

Pour conclure, il faut souligner que le défi présenté par l'évolution des qualifications aux systèmes éducatifs n'est pas la formation d'élites capables de s'adapter aux technologies de pointe, mais plutôt le fait que l'économie moderne dans les pays les plus avancés ne laisse plus guère de place aux moins instruits et aux moins qualifiés. Le risque majeur pour ces pays, c'est celui de l'exclusion et de la division de la société. Le système éducatif ne peut y être indifférent.

Les pays en développement n'en sont pas encore là. Pour eux plus encore que pour les pays industrialisés, les espoirs de création d'emploi se situent dans les petites entreprises et dans le travail indépendant. Pour eux aussi, le problème posé aux systèmes éducatifs n'est pas seulement celui de la diffusion de connaissances et de savoir-faire techniques. Il est autant, sinon davantage, celui du développement d'attitudes et de comportements, notamment ceux qui favorisent la confiance en soi, l'esprit d'initiative et qui préparent à des activités indépendantes (Frost 1991).

La démarche consistant à analyser ces évolutions, non seulement au sein des instances nationales de concertation, mais aussi par des investigations directes en entreprise peut apporter un éclairage utile à l'orientation du système d'éducation et de formation. Mais il faut que l'étude des tendances affectant le contenu des emplois soit complétée par celle des pratiques des employeurs en matière de recrutement et de gestion de la main d'oeuvre, notamment en ce qui concerne la manière dont ils font face à ces évolutions et plus généralement par l'analyse du fonctionnement du marché du travail (Hallak et Caillods 1980, Bertrand 1992 a). En effet, face à une pénurie de qualifications, les employeurs peuvent adopter plusieurs attitudes:

- tenter de remplacer des personnes par des machines;
- recruter des jeunes qualifiés en faisant appel à l'appareil de formation initiale;
- chercher à adapter et à promouvoir la main d'oeuvre en place, éventuellement par une formation complémentaire.

La première démarche trouve bientôt ses limites lorsqu'il s'agit d'autre chose que de tâches simples et répétitives, car tous les processus automatisés ont besoin d'une surveillance intelligente. La seconde peut poser des problèmes de rupture de la continuité au sein de l'entreprise, de conflit entre générations et entre cultures et de chômage pour les anciens moins qualifiés. Du choix entre ces solutions dépend le type de recours au système éducatif, qui ne se ramène pas à une simple adéquation, comme on va le voir à nouveau.

Enfin, s'agissant des ajustements entre formation et emploi sur le marché du travail, on ne peut manquer de s'interroger sur l'impact possible de l'internationalisation, évoqué par la note de W. Gorham. Les derniers travaux réalisés pour le compte de la Commission européenne suggèrent que les travailleurs les plus mobiles se situent aux deux extrêmes: les moins qualifiés se déplacent pour des raisons économiques et le problème de l'éducation se pose pour eux plus en termes d'intégration sociale que de qualification professionnelle; les cadres supérieurs s'adaptent plus facilement et les établissements d'enseignement supérieur les y préparent de plus en plus (en ce qui concerne l'Europe avec le soutien de programmes communautaires).

3. Education et emploi: les difficultés de la prévision quantitative et les modes d'ajustement

Pour tenter de tenir compte de l'évolution actuelle et prévisible de l'emploi afin de chiffrer les effectifs à former, plusieurs démarches sont possibles: soit s'efforcer de faire des prévisions sur les besoins de l'économie, soit observer comment se font les ajustements, notamment du point de vue des rémunérations et du placement des jeunes après leur formation.

L'approche main d'oeuvre

Avant même que se développent les analyses théoriques concernant la relation entre l'éducation et l'économie, les praticiens ont été confrontés au problème de l'ajustement du système de formation par rapport aux "besoins" de l'économie. C'est dans les pays socialistes et en premier lieu en URSS qu'est née "l'approche main d'oeuvre", consistant à confronter:

- d'une part des prévisions économiques concernant l'emploi et sa répartition par profession à un horizon donné (demande de main d'oeuvres
- d'autre part des prévisions concernant l'évolution de la population active susceptible d'occuper ces emplois, répartie par qualifications et compte-tenu des sorties attendues du système d'éducation et de formation (offre, ou ressources en main d'oeuvre).

Vers les années 60, cette démarche a été reprise et approfondie, d'une part par l'OCDE qui l'a appliquée dans son Projet régional méditerranéen et en Amérique latine (Argentine, Pérou), d'autre part par certains pays européens tels que la France, où était pratiquée une planification indicative (Commissariat 1978). Elle a été également mise en pratique sous différentes formes par un grand nombre de pays en développement, soucieux à la fois de former la main d'oeuvre qualifiée nécessaire à la réalisation d'ambitieux plans de croissance et de remplacer les expatriés à la suite du processus de décolonisation. Ils étaient encouragés par les théoriciens des "ressources humaines", qui accordaient beaucoup d'importance au rôle de l'éducation dans le développement et pour qui il fallait constituer un réservoir plus important de main d'oeuvre pour répondre aux besoins économiques (Harbison et Myers, cités par Foster, 1992).

Bien que très largement répandue, cette démarche a fait l'objet de beaucoup de critiques et est aujourd'hui très décriée. Tout d'abord, sous sa forme simplifiée, elle ne tient pas compte du fait qu'une grande partie des emplois sont pourvus par la mobilité professionnelle, dont la prise en compte pose des problèmes difficiles. Les économistes tels que M. Blaug et G. Psacharopoulos font porter leurs principales critiques sur son absence de fondements théoriques, sur sa rigidité et surtout sur le fait qu'elle ne prend pas en compte le facteur coût, ni les conditions réelles d'ajustement sur le marché du travail et notamment le niveau de rémunération. En France, l'institut national de la statistique (INSEE) l'a abandonnée dès le milieu des années 70, principalement à la suite de l'approfondissement de la notion de qualification (Commissariat du Plan 1978, Tanguy, 1986) et de la prise de conscience du fait qu'il n'existe pas de besoins objectifs de formation, mais une interaction entre offre et demande qui détermine les niveaux d'ajustement (aspect également mis en relief par Easton et Klees, 1990). Comme on l'a vu plus haut, ce sont les conditions concrètes de recrutement par les entreprises et de fonctionnement du marché du travail qui définissent le passage du besoin total de qualification à l'offre d'embauches adressée aux jeunes débutants (Blondel 1992).

Le bilan des expériences passées est souvent très sévère, notamment dans le cas des pays en développement, qui ne disposent pas souvent de données de base suffisantes et qui ont eu tendance à sur-estimer le niveau de croissance économique et donc les besoins de formation. De plus, considérant que les prévisions de main d'oeuvre ne sont pas en mesure de chiffrer les "besoins" de travailleurs ayant une instruction primaire et ne tiennent pas compte du facteur coût, M. Blaug (1974) leur reproche de conduire fatalement, dans ces pays, à affecter le gros des crédits au développement des enseignements secondaire et supérieur (également Psacharopoulos 1991). Cette critique ne paraît toutefois pas généralisable si l'on se réfère à d'autres exemples (Bertrand 1992 a).

Il est intéressant de noter qu'en dépit ces critiques et de ces évolutions, aux Etats-Unis, le Bureau of Labor Statistics confie à investir de gros moyens dans l'élaboration périodique de projections à long terme de l'emploi et de sa structure par profession à un niveau extrêmement détaillé (US Department of Labor, 1992). Il n'y a pas de rapprochement systématique avec les perspectives de formation, donc pas de logique d'adéquation formation-emploi, mais des analyses de professions sont rapprochées de données concernant les niveaux d'éducation et les résultats de ces travaux sont utilisés pour publier un "Occupational Outlook Handbook" qui joue un rôle important dans l'orientation des individus et des organismes de formation. Ce n'est pas de la planification, mais de l'information des acteurs dards un système de marché. Procédant périodiquement à l'évaluation de ses prévisions, le BLS considère qu'elles se sont dans l'ensemble révélées fiables et les critiques qui lui sont faites portent surtout sur le degré de détail (Freyssinet, 1991) .

D'autres pays industrialisés continuent à élaborer des projections. Au Royaume-Uni, c'est par exemple le cas de l'Institute of Employment Research, qui aboutit à des balances faisant apparaître des pénuries et excédents par grands niveaux de qualification, montrant ainsi les tendances et "soulignant où les ajustements des marchés ainsi que les efforts des Pouvoirs publics devraient porter". En Allemagne, l'IAB (Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung) ainsi que d'autres organismes établissent également des projections qui portent sur des profils professionnels. L'utilisation de ces travaux pour l'orientation des systèmes éducatifs est très variable suivant les pays; elle est le plus souvent indirecte (Freyssinet, *ibid.*; Bertrand 1992).

Notons enfin qu'en France, moins d'une décennie après l'abandon par l'organe officiel (INSEE) des prévisions quantitatives concernant la relation formation-emploi, l'organe de concertation du ministère de l'Education (Haut-Comité Education Economie) a sollicité un autre organisme pour l'élaboration de projections des grands équilibres par niveau, afin d'éclairer les orientations à long terme (Blondel 1992). Bien que les résultats de ces travaux aient été contestés, ils ont joué un rôle dans les débats concernant notamment la prolongation de la scolarité. Il reste toujours une demande pour ce type de prévision, notamment au niveau régional avec la décentralisation partielle des responsabilités de l'éducation. Mais la tendance est plutôt à développer une approche prospective plus large et moins quantitative fondée sur des scénarios. Cette tendance s'est notamment manifestée par le développement de contrats d'études prospectives concernant des études sectorielles sur l'évolution des emplois, des qualifications et de la formation. Ces travaux visent avant tout à développer le dialogue entre partenaires sociaux pour mettre en commun les informations, les probantes et les hypothèses d'évolution de leur secteur (Ministère du Travail, 1993).

Il est remarquable que, malgré les plus vives critiques, l'approche main d'oeuvre, même sous sa forme simpliste, continue à être pratiquée et jugée souhaitable dans des contextes très différents, dans lesquels on ne mesure pas sa portée, ses limites et ses conditions d'application. Un jugement équitable sur cette approche devrait d'abord tenir compte des différents contextes dans lesquels elle a été appliquée. La démarche a été conçue dans une période de pénurie de main d'oeuvre qualifiée, de recherche volontariste d'une croissance rapide et s'insérait dans une planification globale. Son application paraît beaucoup moins justifiée dans un contexte de faible croissance, de chômage élevé et d'interventions étatiques limitées, dans lequel les ajustements se font principalement par la mobilité professionnelle et par le marché.

Le problème des pays en développement à forte croissance démographique et soumis au risque de déséquilibres massifs est différent. Une approche de ce type y serait plus justifiée si elle pouvait s'appuyer sur des données solides et déboucher sur des décisions d'orientation efficaces, ce qui n'est généralement pas le cas (Bertrand 1992, Van Adams

1992). Enfin, il faudrait distinguer l'approche main d'oeuvre sous sa forme la plus rustique, qui vise une adéquation mécanique entre formation et emploi de main d'oeuvre qualifiée (qui ne trouverait plus de défenseurs aujourd'hui parmi les experts) et les approches plus élaborées qui cherchent à analyser de manière globale et prospective les grands équilibres socio-démographiques aussi bien qu'économiques (Timar, 1983).

L'analyse des taux de rendement comme fondement de la définition des priorités éducatives

Comme on l'a vu ci-dessus, un certain nombre d'économistes, notamment dans la tradition anglo-saxonne, prônent l'utilisation d'analyses des taux de rendement inspirées de la théorie du capital humain. D'après Psacharopoulos et Woodhall (1988), des études de ce type avaient déjà été consacrées à une cinquantaine de pays à la fin des années 80. Elles permettaient de dégager un certain nombre de conclusions générales:

- le rendement de l'éducation pour les individus serait supérieur à ce qu'il est pour la collectivité (ce qui est prévisible, dans la mesure où l'état prend en charge une grande partie des dépenses d'éducation);
- le rendement serait plus élevé pour l'enseignement primaire que pour les autres niveaux, aussi bien pour les individus que pour la collectivité;
- le rendement de l'éducation serait généralement supérieur au taux de dix pour cent à partir duquel les investissements en capitaux sont jugés rentables. Autrement dit, l'investissement dans l'éducation serait au moins aussi rentable que les différentes formes d'investissement matériel;
- le rendement de l'éducation serait en moyenne plus élevé dans les pays moins avancés que dans les pays industrialisés.

Les promoteurs de ces études considèrent que les résultats sont suffisamment probants pour orienter les priorités et pour contribuer à la définition d'une politique d'éducation. La question qui se pose est de savoir si les critiques qui sont faites aux analyses théoriques qui sous-tendent cette démarche entachent la validité de ces résultats. Nous serions tentés de penser que ce type de mesure ne peut prétendre à une grande exactitude, mais qu'il peut apporter des ordres de grandeur utiles et éclairer la réflexion sur les grandes orientations - au même titre d'ailleurs que la démarche précédente, l'une et l'autre pouvant être complémentaires.

L'utilisation des études sur le suivi des sortants de l'éducation

Parallèlement à la prise de conscience des incertitudes de la prévision, la nécessité est apparue d'une meilleure connaissance des conditions actuelles d'insertion des diplômés sur le marché du travail. Plutôt que de se référer à un avenir de plus en plus incertain, ne faudrait-il pas mieux tenir compte d'abord de la situation présente (et notamment de la nécessité de corriger les déséquilibres constatés) pour orienter le système éducatif ? C'est ce qui a conduit à organiser des enquêtes auprès des sortants du système, en premier lieu pour voir s'ils avaient trouvé un emploi et dans quelle mesure celui-ci correspondait à la formation reçue.

La démarche la plus ambitieuse et la plus systématique dans ce domaine est sans doute celle qui a été menée à bien en France sous la responsabilité du CEREQ (Centre d'études

et de recherches sur les qualifications). Il s'agit de la mise en place progressive, à partir du milieu des années 70, d'un Observatoire national des entrées dans la vie active, qui présente la particularité d'être permanent et de donner des informations, non seulement sur la situation immédiate à la sortie de l'enseignement, mais aussi plusieurs années plus tard (Affichard J. Gensbittel M.H., 1984). Ce dispositif a notamment contribué à faire apparaître la complexité et la longueur du processus de l'insertion professionnelle, qui incite à la prudence dans l'interprétation des résultats des enquêtes pour l'orientation du système éducatif.

Des dispositifs comparables, mais avec des objectifs et des méthodologies quelque peu différents, existent également en Allemagne et au Royaume-Uni (OCDE 1993 pour les sorties de l'enseignement supérieur). Mais c'est dans les pays en voie de développement que la nécessité d'une meilleure connaissance du devenir des jeunes sortants du système éducatif est la plus criante, compte tenu des graves déséquilibres que l'on peut y constater et notamment de l'accroissement du chômage des diplômés (voir plus loin). Mais c'est aussi dans ces pays que se posent les problèmes pratiques les plus difficiles pour repérer et observer cette population (Psacharopoulos et Woodhall 1985).

De fait, de nombreuses études de suivi ont été lancées dans différents pays en développement, d'abord avec le concours de l'Institut International de Planification de l'Éducation pour l'enseignement supérieur (Sanyal, 1987), puis avec le soutien de la Banque mondiale, qui encourage les gouvernements à les multiplier. Ces études visent non seulement à rassembler les données factuelles sur la situation professionnelle des jeunes et sur leur parcours éducatif, mais aussi à analyser leurs opinions par rapport à différentes orientations possibles. Cependant, "une proportion importante des enquêtes prévues n'ont pas été entreprises ou pas achevées. Le problème est peut-être que les objectifs, la méthodologie et l'utilité de ces enquêtes ne sont pas bien compris" (Psacharopoulos et Woodhall, 1985).

Pour conclure cet exposé, on notera que la Banque mondiale recommande aujourd'hui l'abandon des prévisions de main d'œuvre et leur remplacement par l'étude des signaux du marché du travail, ce qui correspond à peu près à une combinaison des deuxième et troisième démarches (rendement et rémunération, suivi) résumées ci-dessus (Van Adams et al. 1992). "En utilisant des informations sur les taux de placement et de chômage par niveau de compétence, la rentabilité économique de différents niveaux de formation, les offres d'emploi ainsi que les projections faites par les employeurs de leurs besoins de main d'œuvre, les planificateurs peuvent identifier les emplois où les débouchés ont des chances d'augmenter à moyen terme" (Banque, 1992).

Soulignons encore une fois que le choix des méthodes devrait tenir le plus grand compte du contexte et des conditions de faisabilité: moyens disponibles pour les mettre en œuvre (données et compétences) d'une part et capacité politique d'en tirer des conclusions d'autre part. Si les données sont trop fragiles, les compétences trop rares et le pouvoir politique trop faible pour prendre des décisions impopulaires, la mise en œuvre de méthodes d'apparence scientifique risque de n'être qu'un simulacre (Bertrand 1992).

Les possibilités de mettre effectivement en œuvre des politiques visant une meilleure adaptation de l'éducation aux perspectives d'emploi sont d'autant plus limitées que, comme le souligne la note de J.C. Tedesco, les ajustements du système éducatif exigent une très longue période et devraient échapper aux aléas de la politique. Or, dans beaucoup de pays, le renouvellement rapide des équipes au pouvoir entraîne des discontinuités. Par ailleurs, la pression de certaines couches sociales peut bloquer des ajustements nécessaires (par exemple lorsque l'attribution automatique de bourses aux étudiants ne répond pas à un besoin économique, alors qu'elle représente une lourde charge pour le budget).

4. Evolution des systèmes et des politiques d'éducation vis-à-vis de l'emploi

Les systèmes éducatifs réagissent-ils et comment à l'évolution de l'emploi et des qualifications ? Le problème se pose à première vue de manière différente suivant les types d'éducation et de pays.

C'est d'abord pour les **enseignements à vocation professionnelle** que le problème de l'adaptation se pose avec le plus d'évidence. En ce qui concerne les pays membres de l'OCDE, les travaux conduits actuellement par cet organisme sur "le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle" (VOTEC) donnent des indications sur les tendances récentes, que l'on peut résumer comme suit:

- augmentation des effectifs des enseignements professionnels et prolongation de leur durée au-delà du niveau secondaire, notamment pour former davantage de techniciens;
- recherche de la flexibilité et augmentation de la capacité de réponse du système de formation. Celle-ci peut être recherchée par une diminution du degré de spécialisation et par un élargissement des formations, de manière à les rendre plus transférables et moins spécifiquement orientées vers un emploi particulier. Elle peut concerner également les itinéraires suivis par les étudiants (décloisonnement des filières) et la gestion (tendance à la décentralisation);
- rapprochement entre l'école et l'entreprise, par une participation accrue des représentants des employeurs à la définition des orientations le développement du partenariat et la contribution des entreprises à la formation elle-même (voir la dernière partie de cette note);
- important développement de la formation continue, qui délivre le système d'enseignement initial du souci de fournir des "produits définitivement prêts à l'emploi" (Blondel 1992).

Cette analyse pose plusieurs questions. Tout d'abord, l'adaptation aux nouveaux besoins économiques va-t-elle aussi loin que l'indiquent les déclarations officielles, considérant d'une part que ces besoins sont difficilement identifiables et d'autre part que l'évolution des systèmes éducatifs reste malgré tout fortement influencée par la demande sociale et par leur dynamique propre, ce qui limite l'impact des influences extérieures. En second lieu, on pourrait se demander si l'enseignement professionnel, conçu principalement pour assurer l'apprentissage de techniques et de savoir-faire nécessaires aux métiers industriels, est bien adapté à la préparation aux emplois tertiaires, qui exigent à la fois une formation plus générale et des éléments plus spécifiques aux entreprises, avec l'accent mis davantage sur les comportements (ou savoir-être - Bertrand, 1993). Reste également la question de principe déjà évoquée de savoir dans quelle mesure l'adaptation doit se faire à sens unique, de la formation par rapport au système économique et pas également l'inverse.

Le problème du rôle de l'enseignement professionnel se pose a fortiori, mais de manière bien différente, dans les pays de l'est de l'Europe et dans les pays en développement. Chez les premiers, l'enseignement professionnel était très développé, notamment pour former des ouvriers qualifiés de l'industrie, mais il s'appuyait largement sur les grandes entreprises les plus touchées par la crise qui tendent à fermer les écoles quand elles ne ferment pas elles-mêmes. Par ailleurs, l'avenir économique de ces pays étant incertain, il est particulièrement difficile de dire vers quels emplois il faut orienter les enseignements à finalité professionnelle. Une période prolongée de transition est sans doute inévitable (Grootings 1993; ONDE 1992).

Le problème est encore différent dans les pays en développement, confrontés à la fois à la faiblesse de l'économie moderne et donc à l'étroitesse du marché du travail et à l'insuffisance d'entreprises capables de prendre en charge la formation. P. Foster, qui s'était illustré par un article devenu classique sur le mythe de l'école professionnelle dans les pays en développement, a repris récemment son analyse critique dans *Perspectives* (1992), en se référant aux nouvelles Orientations de la Banque mondiale.

Celles-ci sont également évoquées par Middleton et al. (1993) et les autres participants à un séminaire organisé en Asie (Technical 1990) qui passent en revue les problèmes de fond et les expériences nationales. Ils mettent notamment l'accent sur le rôle des formations informelles et privées et notent des cas où l'enseignement formel s'efforce de répondre aux besoins des travailleurs adultes, y compris dans le secteur informel ou rural. À l'inverse, ils soulignent l'échec de beaucoup de tentatives visant à anticiper sur la demande dans l'espoir de stimuler le développement par une offre de main d'œuvre qualifiée, ou à réduire le chômage des jeunes en l'absence de politiques de création d'emplois, ou encore à dissuader les jeunes de poursuivre des études, alors que l'enseignement professionnel ne propose pas de débouchés attrayants. Les possibilités et les limites de l'apprentissage pour l'emploi informel sont également passées en revue.

Les expériences innovantes de plusieurs pays d'Asie, visant la formation complémentaire des jeunes, en particulier les jeunes défavorisés, pour leur donner des compétences utiles et les aider à devenir indépendants ont été étudiées lors d'une réunion organisée par le Bureau régional de l'Unesco à Bangkok (Apeid, 1990). D'autres expériences visant une formation mieux adaptée au milieu, impliquant une liaison avec l'emploi et un suivi et un soutien des étudiants après leur formation, ont été recensées en Afrique et aux Caraïbes (Frost 1991).

L'enseignement supérieur ayant un caractère terminal ne peut pas davantage être indifférent au monde du travail. En fait, dans les pays de l'Europe du centre et de l'est, il visait essentiellement la formation d'ingénieurs pour les industries traditionnelles. Cela leur pose un problème aujourd'hui, non seulement du fait de la crise de ces industries, mais aussi parce que partout ailleurs la finalité de cet enseignement est considérée comme plus large et l'on se situe plus loin d'une logique d'adéquation formation-emploi.

Même en se plaçant du point de vue de l'évolution des qualifications, il n'est pas facile d'en tirer des orientations pour l'enseignement supérieur. Il est certain que l'économie moderne exige une proportion plus élevée de personnel hautement qualifié, mais il est difficile de dire jusqu'à quel point. Avec d'autres auteurs américains, Levin et Rumberger (1989) n'hésitent pas à parler d'un phénomène de suréducation, découlant d'une croissance plus rapide de l'offre de diplômés de l'université que d'offres d'emploi. Les tendances à l'extension observées en Europe, par exemple, répondent sans doute davantage à la demande sociale qu'aux besoins de l'économie et il n'est pas certain qu'elles ne suscitent pas des frustrations chez les jeunes qui ne trouveront pas toujours les emplois de niveau supérieur qu'ils attendent. Ces problèmes font l'objet d'une analyse nuancée dans le dernier rapport de l'OCDE, qui examine également les modalités de passage de la formation à l'emploi (OCDE 1993. Voir également les enquêtes conduites dans un échantillon plus diversifié de pays par l'IIEP (Sanyal 1987).

Dès les années 60 et au début des années 70, le problème du chômage des diplômés est devenu une grave préoccupation dans les pays en voie de développement et a fait l'objet de nombreux travaux qui renvoyaient aux analyses théoriques évoquées plus haut (Little, 1986). Dans un article sur les universités et le développement en Afrique (in Caillods, 1989), M. Diambomba considère qu'une liaison trop étroite avec l'emploi constitue l'une des raisons qui ont empêché les universités africaines de remplir leur rôle traditionnel. En fait, il fait plutôt allusion à la surestimation des besoins de main d'œuvre des années 60,

notamment dans le secteur public (qui occupe près de 90 % des emplois de ce niveau). Mais il ajoute que la pression de la demande sociale est également responsable de l'accroissement trop rapide des effectifs, tandis que la répartition des effectifs scolaires par filière ne suivait pas l'évolution du marché du travail. Il rappelle également l'obligation que s'étaient imposés les pouvoirs publics d'offrir un emploi aux diplômés à partir du niveau secondaire .

L'expansion de l'enseignement supérieur sans relation avec les débouchés et le chômage des diplômés qui en résulte constituent le facteur principal de l'exode des cerveaux qui touche beaucoup de pays en développement et qui constitue un grave gaspillage de ressources. Rwomire (1992) souligne que "le développement de l'éducation s'est simplement traduit par le remplacement de main d'oeuvre peu instruite par de la main d'oeuvre possédant un plus haut niveau d'éducation. Le nombre d'emplois n'a pas augmenté aussi vite que celui des diplômés, si bien que l'accroissement du niveau d'instruction n'a pas profité à l'économie. La demande d'éducation restant forte, on consacre à ce type d'éducation une fraction importante des fonds publics, alors que ceux-ci devraient servir à créer des emplois pour les défavorisés. Mais on ne le fait pas, parce que le poids politique de ces derniers est inférieur à celui des classes moyennes et supérieures".

L'évolution des qualifications et le nouveau contexte socio-économique ont naturellement des incidences sur le débat récurrent concernant la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Dans un numéro de l'European Journal of Education consacré à ce thème, G. Neave (1992) note en particulier le rôle de l'idéologie du marché dans l'orientation des jeunes et la structuration de cet enseignement (développement des écoles de gestion et de commerce). Dans les pays en développement, on a souvent dénoncé un déséquilibre en faveur des disciplines littéraires, mais il ne suffirait pas de former davantage de personnel scientifique et technique pour développer l'économie. A noter que le changement de priorité a été assuré avec efficacité dans les nouveaux pays industrialisés d'Asie du sud-est, dans la mesure où il allait de pair avec un développement de l'économie moderne (Sarjit Singh, 1991).

Bien que de manière plus indirecte, **l'enseignement général** est également concerné par l'évolution de l'emploi et des qualifications. Sur un plan quantitatif d'abord. Le constat de la tendance à l'élévation du niveau des qualifications, ainsi que l'observation suivant laquelle le niveau de chômage est généralement moins élevé chez les plus instruits, notamment chez les chômeurs de longue durée des pays industrialisés (OCDE, 1993) ont été des arguments dans le sens d'une élévation du niveau général de l'éducation. On peut à ce sujet se poser les mêmes questions que pour l'enseignement supérieur: la position relativement favorable des plus instruits peut résulter davantage d'un effet de file d'attente que d'un besoin objectif de l'économie.

En Europe comme aux Etats-Unis, le problème majeur posé à l'enseignement général aujourd'hui n'est pas de relever le niveau moyen d'éducation, mais de se préoccuper des plus faibles, en raison de l'augmentation de la population à risque, en face de la diminution des emplois faiblement qualifiés qui peuvent lui être proposés. C'est pourquoi Levin et Rumberger (1989) opposent la sous-éducation de ces populations à la suréducation aux niveaux supérieurs. Ce déséquilibre, qui commence à se manifester dans les pays industrialisés, est encore beaucoup plus marqué dans la plupart des pays en développement, qui dépensent une lourde part de leur budget éducatif sur des enseignements secondaire et supérieur débouchant souvent sur le chômage, alors que l'éducation de base est loin d'être généralisée. S. Raizen (1991) souligne également l'écart qui se creuse entre les buts de l'enseignement traditionnel et ses résultats et qui est particulièrement préjudiciable à certains groupes.

Sur le plan qualitatif, le problème de la professionnalisation s'est posé également dans l'enseignement secondaire, notamment dans les pays en développement, avec l'espoir de diminuer le chômage enregistré chez les diplômés de l'enseignement général. Les expériences en ce sens n'ont pas abouti puisque le problème était celui de l'insuffisance d'emplois dans le secteur moderne, il ne suffisait pas pour le résoudre de préparer les jeunes à une profession si de toute manière il n'y avait pas de débouchés. Le seul résultat était d'accroître les coûts.

Les brèves indications qui précèdent sur la nature des qualifications demandées par l'économie moderne (concernant notamment les comportements) suggèrent que leur développement relève peut-être autant, sinon davantage, de l'enseignement général que de l'enseignement professionnel. Ors peut se demander si ce n'est pas à ce niveau que se pose d'abord le problème de l'adaptation des systèmes éducatifs, qui traditionnellement ne favorisent guère le développement des facultés d'adaptation, de créativité, de travail en groupe qu'exigent aujourd'hui les entreprises les plus performantes. C'est en particulier le cas des pays de l'Europe du Centre et de l'Est, dont le passage à l'économie de marché implique des changements de comportements plus encore que de structure des filières et de contenu des programmes (Grootings 1993).

Pour beaucoup de réformateurs et de politiques suivies par un certain nombre de pays en développement, notamment en Afrique, la ruralisation de l'enseignement serait un moyen de lutter contre l'exode rural et contre le chômage, en incitant les jeunes à apprendre des compétences utiles pour rester dans un environnement traditionnel quelque peu amélioré et en les dissuadant de poursuivre des études. Trop souvent et notamment en Afrique francophone, ces politiques ont abouti à un échec, pour deux raisons simples: les enseignants n'ont pas été formés en conséquence et la motivation principale des familles pour la scolarisation de leurs enfants est précisément de leur permettre d'échapper au milieu traditionnel et de trouver un meilleur emploi et de meilleures conditions de vie. "L'école primaire est devenue, non pas le lieu où ou l'on reçoit une éducation permettant de mener une vie utile, mais celui où l'on va arracher un visa de sortie de la société rurale" (Dore 1980. Egalement: Carnoy 1977, Psacharopoulos 1990).

Comme on l'a déjà noté, le développement de la **formation continue** est mentionné par la plupart des pays de l'OCDE et peut être considéré comme une réponse à l'évolution constante et largement imprévisible des qualifications et des besoins de formation et au fait qu'il n'est plus possible à la formation initiale de préparer les travailleurs pour la vie entière. De même, la Commission des Communautés européennes a lancé d'importants programmes pour promouvoir son développement (FORCE). Dans le cas des pays de l'Europe centrale et orientale, on a pu évoquer une véritable explosion de la demande (Bélangier 1991). En tant que réponse à des besoins économiques, la formation continue est très orientée vers l'emploi, à l'initiative, soit des entreprises, soit de programmes gouvernementaux destinés à lutter contre le chômage (Atchoarena 1992).

C'est en ce sens que l'on peut la distinguer de **l'éducation permanente**, qui vise plus globalement le développement de la personne et pas seulement des finalités professionnelles. En ce qui concerne cette dernière, on a pu dénoncer l'absence d'une véritable politique et la place marginale occupée par la formation des adultes dans les institutions, voire dans les ministères. Le même auteur note que le modèle théorique de l'éducation permanente (préparation à la vie professionnelle - alternance travail- formation et retraite/loisirs) n'est pas suivi dans la réalité du fait de la longue durée d'insertion avec des emplois précaires et des discontinuités dans les périodes de travail (Bélangier 1991). Une autre étude récente donne cependant une vision plus positive de l'élargissement de la conception de l'éducation permanente dans un certain nombre de pays industrialisés (Atchoarena 1992).

Dans ce développement de la formation continue, les entreprises jouent un rôle d'autant plus important que les plus performantes parmi elles ont compris le rôle stratégique qu'elle peut jouer dans l'adaptation de la main d'oeuvre à l'évolution des produits, des techniques et des modes d'organisation du travail. Ce rôle conduit à une articulation plus forte entre l'entreprise et le système de formation, mais aussi entre la formation et les différents éléments de la gestion de l'emploi: (classification, carrière notamment- Méhaut 1989).

Dans ce contexte d'articulation croissante, on pourrait s'interroger sur la validité de l'opposition entre éducation permanente et formation continue, du fait que la demande économique tend à privilégier de plus en plus les qualifications de base et les comportements par rapport aux connaissances et aux savoir - faire spécifiques. Où est la frontière et comment doivent être redéfinies les responsabilités dans cette perspective ? Le problème se pose également avec les programmes s'adressant aux chômeurs de longue durée qui ont peu de chances de retrouver du travail et chez qui l'on cherche à développer la capacité de communication ou l'esprit d'Entreprise plutôt que de les former à des techniques (Atchoarena 1 992).

5. L'interaction entre l'éducation et le travail productif

Le BIE a publié en 1982 un numéro de son bulletin consacré à l'interaction entre l'éducation et le travail productif, suite à une Recommandation élaborée sur ce sujet par cet organisme en 1980 (Pain 1982). Il propose une typologie entre quatre types d'interaction possibles (qui sera reprise ci-dessous avec quelques aménagements):

- les programmes scolaires et le travail productif constituent des activités parallèles et séparées;
- les programmes scolaires sont subordonnés au travail productif et définis en fonction des qualifications à développer;
- le travail productif est subordonné aux programmes scolaires et répond à des finalités éducatives;
- les programmes scolaires et le travail sont intégrés.

Il note également que ces démarches peuvent répondre à des préoccupations très différentes: pédagogiques, mais aussi économiques, sociales et idéologiques. Ce numéro contient une analyse des publications consacrées à ce thème. Plus récemment, von Borstel (1992) après avoir souligné le potentiel éducatif de l'association travail/études, a analysé les conditions de la réussite d'une éducation intégrant le travail productif, tandis qu'une revue de différentes démarches suivies dans un certain nombre de pays figure dans l'ouvrage de Boeren et Epskamp (1990). Une revue spécialisée "Education with production" publiée au Botswana donne régulièrement des comptes-rendus d'expériences, notamment en Afrique (le no de juin 1991 contient notamment un rapport d'un atelier tenu à Nairobi sur ce sujet en juin 1991).

Travail Productif et éducation en parallèle

On peut trouver des illustrations très contrastées de cette situation. La pratique consistant à exercer une activité rémunérée tout en poursuivant des études a été analysée par l'OCDE pour les pays membres de cette organisation (Perspectives de l'emploi, 1988). L'étude statistique suggère que ces étudiants sont généralement avantagés par rapport aux autres, peut-être parce que c'est un moyen de mieux s'intégrer dans la vie active et d'améliorer

leur connaissance du marché du travail. Mais l'interprétation de cette situation est difficile. Aux Etats-Unis où cette pratique est plus fréquente qu'ailleurs, certains se demandent s'il ne serait pas préférable: soit que les étudiants se concentrent sur leurs études pour élever la qualité de leurs résultats, soit de lier cette activité avec les études pour qu'elle acquière une valeur pédagogique (contribution des Etats-Unis au programme VOTEC de l'OCDE).

Un deuxième cas concerne la pratique d'un travail, de préférence un travail manuel, poursuivie parallèlement aux études, non plus pour obtenir une rémunération mais pour des raisons idéologiques (créer un homme nouveau ou une nouvelle société). On a pu en observer divers exemples dans les pays socialistes, où la tendance récente consistait à diminuer l'importance du travail manuel au profit d'activités plus éducatives. Un certain nombre d'écoles rurales d'Amérique latine pratiquent également le travail productif en considérant qu'il constitue en lui-même un élément éducatif, même s'il est sans lien avec le travail scolaire (Boeren Epskamp 1990).

Beaucoup plus fréquent est le cas des enfants qui, dans les pays en développement, sont contraints d'exercer un travail rémunéré, faute de ressources. Von Borstel cite des exemples de possibilités d'emploi offertes à des jeunes parallèlement à la poursuite de leur scolarité, grâce auxquelles ils ont pu éviter d'abandonner prématurément. Mais dans bien des cas, la nécessité de travailler peut au contraire empêcher les enfants d'aller à l'école. En 1982, on estimait qu'entre 50 et 200 millions d'enfants exerçaient un travail (Pain 1982). Suivant des observations récentes concernant l'Afrique, du fait de la crise économique, "les grèves et la fermeture des écoles ont mis sur le marché du travail "informel" des dizaines de milliers d'enfants" (Deblé 1993).

Enfin un dernier cas est celui où, dans les pays en développement, le travail productif répond à des nécessités économiques: les produits qui en résultent peuvent être vendus ou distribués aux étudiants (Boeren Epskamp 1990). Von Borstel (1992) considère que c'est un moyen efficace de faire face aux contraintes budgétaires qui se font sentir dans tous les pays.

L'éducation subordonnée au travail productif

La typologie de Pain fait allusion à des programmes scolaires, mais on pense surtout à la formation et au perfectionnement des travailleurs en activité. La référence principale en la matière est l'expérience japonaise qui a fait l'objet de nombreuses études. Elle concerne en particulier les ouvriers des grandes entreprises industrielles et se déroule notamment sur le tas. Elle est particulièrement difficile à analyser, tant le travail et la formation sont étroitement imbriqués. Sa réussite semble liée à un contexte particulier: pratiques de gestion de la main d'oeuvre (la stabilité incite les entreprises à investir sur la formation), pression incitant les salariés à se former eux-mêmes en parallèle. On notera que la diffusion des cercles de qualité, favorisant un échange d'informations et l'expression des salariés a pu être interprétée comme un processus éducatif.

L'étude internationale que publiera prochainement le CEDEFOP devrait apporter des éclairages intéressants sur les différences entre les pratiques des entreprises européennes. Elles ont aujourd'hui en commun un intérêt croissant pour la formation continue, comme facteur essentiel de productivité et de compétitivité, par amélioration de la qualité et de l'adaptabilité

Le travail productif comme élément d'un Processus éducatif

La frontière entre cette situation et la première n'est pas toujours claire. Le bilan que fait Psacharopoulos (1990) de plusieurs exemples de participation à la production et d'introduction du travail manuel à l'école pour différents pays africains est négatif, en raison de la dévalorisation de ces activités par les familles et de l'absence de motivation et de qualification des enseignants.

De leur côté, Boeren et Epskamp (1990) décrivent un certain nombre d'expériences, la plupart en Amérique latine, de fermes écoles et d'institutions de formation dans lesquelles les étudiants participent à une activité productive, qui peut être ou non rentable et plus ou moins liée aux activités éducatives. Ils analysent les conditions de réussite de ces expériences: préparation des enseignants et de l'encadrement, participation de la communauté, prise en compte de la rentabilité économique et plus grande intégration de l'activité productive et de l'activité éducative.

On se rapproche ici de ce qui est la forme la plus caractéristique de ce troisième type de relation entre travail et formation: la formation en alternance, qui suscite beaucoup d'intérêt dans différents pays depuis quelques années. Elle fait l'objet du Séminaire international organisé par l'OCDE en avril 1994, occasion de confronter les expériences et les politiques des pays membres de cette organisation. On peut en observer plusieurs modalités .

La plus répandue est l'apprentissage, tel qu'il a été et est encore pratiqué dans un très grand nombre de pays, qu'il s'agisse de sociétés traditionnelles ou industrielles. Dans les premières, S. Raizen oppose sur un plan pédagogique l'apprentissage basé sur l'observation et l'imitation des praticiens plus expérimentés suivant le mode traditionnel et l'enseignement didactique de connaissances abstraites de l'éducation classique: le premier est une façon de vivre, peut rendre immédiatement des services, consiste à faire plutôt qu'à parler et fait l'objet d'une évaluation implicite, les résultats apparaissant avec évidence(, 1991). Le problème difficile est de savoir dans quelle mesure ce type d'apprentissage peut contribuer à la modernisation et intégrer une composante de type scolaire, alors que les deux systèmes sont fondés sur des logiques opposées du point de vue du statut social et économique plus encore que pédagogique.

Dans les pays industrialisés, l'apprentissage concerne le plus souvent des métiers classiques d'ouvriers qualifiés, surtout dans certains secteurs tels que le bâtiment Dans les pays en développement, il concerne des métiers artisanaux traditionnels et une question importante est de savoir dans quelle mesure il est possible de le moderniser pour contribuer à l'adaptation de ces métiers.

Le mode d'alternance généralement cité en exemple aujourd'hui est celui qui est pratiqué dans les pays de culture germanique. Il présente un certain nombre de caractéristiques: l'alternance se fait normalement entre une école qui apporte les éléments théoriques (un jour par semaine ou davantage, ou des périodes bloquées) et l'entreprise (mais parfois aussi des ateliers spécialement conçus, lorsque les entreprises ne sont pas en mesure de proposer un éventail suffisant d'activités) dans lesquels se fait l'apprentissage pratique dans les conditions réelles de la production; l'apprentissage constitue la voie normale pour la majorité des jeunes; il est accessible à partir de plusieurs niveaux et peut se prolonger par des études supérieures; il débouche sur des diplômes reconnus sur le marché du travail (cf articles de Drexel et autres dans Formation Emploi 93).

Beaucoup de pays souhaiteraient s'inspirer de ce modèle, mais il n'est pas facilement transférable dans d'autres contextes, car il implique: un consensus entre trois partenaires d'administration, les entreprises, les représentants des travailleurs); un fort investissement

des entreprises pour offrir des places et consacrer les ressources nécessaires au suivi des apprentis; un programme structuré et un personnel d'encadrement compétent et disponible. Lorsque ces conditions sont réunies, le système offre des avantages sur trois plans: pour l'apprenti, une possibilité de se familiariser avec le monde du travail et avec un métier qui facilite son entrée dans la vie active; pour l'entreprise, le moyen de sélectionner son personnel; sur le plan pédagogique, une complémentarité entre apprentissages théoriques et pratiques. Autant que possible, ces derniers devraient être étroitement liés, mais il n'est pas sûr qu'il en soit toujours ainsi.

Comme on l'a déjà noté, d'autres pays de l'OCDE cherchent à intégrer une expérience du travail dans les programmes de formation professionnelle. Le plus souvent, les étudiants restent sous statut scolaire et la responsabilité principale de leur formation incombe à l'école, alors que c'est l'inverse avec le modèle germanique.

Une autre forme d'alternance est celle qui a été développée avec les stages d'insertion mis en place à l'intention des jeunes défavorisés au chômage (en France à l'initiative de B. Schwartz). Ces stages visent une insertion sociale et professionnelle plus encore qu'un rattrapage scolaire. Des passages en entreprise relativement brefs sont généralement insuffisants pour avoir un réel contenu pédagogique, mais ils constituent un élément important d'un processus de socialisation (confrontation aux contraintes de la vie sociale et professionnelle) et d'orientation (découverte des métiers).

Enfin, un mode d'organisation en plein développement est celui des partenariats entre écoles ou universités et entreprises, b la fois pour la conception et la mise en oeuvre de programmes de formation (par exemple dans le secteur bancaire).

Le travail intégré à la scolarité

L'introduction de travaux pratiques à l'école, en tant qu'élément pédagogique, est un phénomène ancien et largement répandu. Il relève d'une démarche un peu différente de celle qui est la nôtre ici et il ne nous paraît pas nécessaire de nous appesantir sur ce point.

Remarques finales

Ce survol rapide d'un très vaste domaine sur lequel une partie seulement de la littérature a pu être passée en revue permet d'évoquer quelques questions, qui peuvent être exprimées sous forme de contradictions ou d'oppositions.

Si l'on se place du point de vue des relations entre l'éducation, l'emploi et les besoins de l'économie, on peut retirer de cet exposé des impressions contradictoires. D'un côté en effet, on peut considérer que la plupart des systèmes éducatifs sont insuffisamment réceptifs à l'environnement économique et lents à s'adapter. Accroître leur capacité de réaction (responsiveness) et leur flexibilité peut donc être considéré comme une nécessité. Cette nécessité est souvent proclamée par les responsables de l'éducation eux-mêmes, mais il n'est pas certain qu'elle soit toujours suivie d'effet, car les systèmes éducatifs, surtout les plus institutionnalisés, ont leur dynamique propre et obéissent à d'autres contraintes.

D'un autre côté cependant, toutes les analyses montrent qu'il est difficile de parler de besoins objectifs de l'économie, que l'évaluation de ces besoins de l'économie est aléatoire et approximative, qu'ils relèvent peut-être plus de l'enseignement de base que d'une

formation spécifique et enfin que les emplois classiques étant de plus en plus mis en question, il est moins que jamais souhaitable d'orienter les systèmes éducatifs essentiellement par rapport à eux. Cette analyse peut conduire à s'interroger sur le rôle d'un enseignement professionnel qui pourrait être trop rigide et trop douteux, mais elle ne devrait pas dissuader les systèmes et les établissements éducatifs de se rapprocher de leur environnement économique, ni les conforter dans une certaine tendance à l'isolement. Il ne faut pas non plus renoncer à chercher un certain équilibre entre développement éducatif d'une part, emploi et économie d'autre part, même si ce ne peut être le résultat d'un ajustement mécanique.

La conclusion la plus évidente est déjà énoncée dans la contribution de C. Pair: face à l'incertitude, l'adaptabilité est la meilleure démarche pour préparer les jeunes au monde de l'emploi. On peut aussi considérer que le rapprochement entre éducation et travail n'est pas seulement, et peut-être pas principalement un problème d'adaptation des filières et des contenus, mais au moins autant de familiarisation avec le monde de la production et l'état d'esprit et les comportements qu'il implique. Plutôt que de rechercher une adaptation de l'éducation au travail, peut-être illusoire et pas nécessairement souhaitable, les différentes formes d'association, de partenariat et d'alternance entre établissements de formation et de production constituent probablement des pistes plus prometteuses.

Le problème de l'adaptation conduit à évoquer une autre opposition, entre deux cultures, mais aussi deux modes: celle qui s'appuie sur la planification, sur la technique et généralement sur une forte centralisation d'un côté; celle qui compte sur le marché, les initiatives décentralisées et souvent privées de l'autre. La première, très répandue il y a une trentaine d'années, est aujourd'hui démodée et il n'est plus question que d'adaptation au marché. Mais il faut être conscient des limites de cette deuxième approche: le marché connaît mal ses propres besoins, en a souvent une vision étroite, à court terme et purement locale.

En tout état de cause, une forme quelconque de régulation nationale du système éducatif est nécessaire, pour tenir compte de manière globale d'un ensemble de considérations démographiques, économiques et sociales. Cela implique: une approche stratégique qui peut nécessiter des choix difficiles, souvent d'ordre politique; une démarche qui soit plus fondée sur la prospective que sur la prévision et qui s'attache moins au produit de la planification (un document) qu'au processus lui-même, impliquant une concertation entre tous les partenaires concernés et à tous les niveaux; une approche globale qui vise un développement intégré.

Le manque d'éducation peut être un frein au développement, mais une expansion éducative qui ne s'intègre pas dans un processus réel de développement peut être une source de coûteux gaspillages et de frustrations. L'insuffisante intégration entre politiques d'éducation et de développement a déjà été dénoncée dans la note de Fay Chung. Le problème se pose aussi bien au niveau local que national. Il conditionne la réussite de toutes les tentatives pour mieux adapter l'éducation à l'environnement.

Si les besoins économiques sont trop incertains et les perspectives d'emploi trop imprévisibles, faut-il surtout se fier à la demande sociale? C'est en fait ce que font la plupart des systèmes éducatifs, en se servant éventuellement d'une évaluation des besoins de l'économie qui peut parfois représenter un alibi plutôt qu'une réelle justification. Mais, comme on l'a rappelé plus haut, la demande sociale émane principalement des privilégiés et concerne surtout les formes les plus élevées et les plus coûteuses d'éducation. Lui donner satisfaction, c'est risquer de sacrifier une éducation de base qui pourrait répondre à long terme à des impératifs économiques aussi bien que sociaux.

On pourrait encore opposer les systèmes d'éducation et les régions du monde. En ce qui concerne les systèmes, il est significatif que les pays économiquement les plus performants

s'appuient sur des systèmes d'éducation et surtout de formation professionnelle radicalement différent. Cela signifie qu'il n'existe pas de système idéal, que l'important ce sont les conditions réelles de fonctionnement des systèmes et leur cohérence avec l'environnement institutionnel et culturel et avec les traditions nationales.

A cet égard, une autre opposition rencontrée tout au long de cet exposé concerne les grandes zones géographiques. En matière d'éducation autant que de développement économique, l'écart entre les pays les plus pauvres et les plus riches n'a fait que s'aggraver, comme le souligne la note de Fay Chung. Les derniers comptes-rendus sur la situation de certains pays africains montrent même une régression qualitative autant que quantitative du niveau et de l'extension de la scolarité. Dans ce contexte, les analyses classiques sur l'ajustement éducation-emploi fondées sur des méthodes élaborées peuvent paraître dérisoires et hors de propos.

Comme le rappelle également la note de Fay Chung, dans de nombreux pays en développement, la majorité de la population n'a pas accès aux emplois classiques du secteur moderne et une fraction importante est destinée à demeurer dans une situation durable de sous-emploi, sinon de chômage. De ce fait, l'enseignement général aussi bien que professionnel paraît de plus en plus inadapté à la réalité.

Le phénomène nouveau aujourd'hui est que ce type de problème commence à se poser également, bien que dans des termes différents, dans un certain nombre de sociétés industrielles avancées. D'une part en effet, on assiste dans beaucoup d'entre elles à la montée d'un chômage et d'un sous-emploi qui tendent à devenir permanents dans certaines catégories de la population et qui va de pair avec une marginalisation accrue et avec une résurgence de l'économie parallèle. Les formes d'emploi se diversifient et s'éloignent souvent de la notion classique de l'emploi rémunéré stable et à plein temps.

Parallèlement et dans les mêmes pays (et là on se situe à l'opposé de la situation des pays en développement), les gains constants de productivité vont probablement conduire à une diminution importante du temps consacré à un travail rémunérateur. Déjà Marx avait envisagé que ce temps devrait être remplacé par une activité du même ordre, mais d'un degré supérieur, scientifique ou artistique. Prolongeant cette réflexion, Hanna Arendt rappelait que le désir d'être affranchi du travail est aussi vieux que l'histoire, mais que la société moderne a glorifié le travail. De sorte que "Ce souhait se réalise, comme dans les contes de fées, au moment où il ne peut que mystifier. C'est une société de travailleurs que l'on va délivrer des chaînes du travail, et cette société ne sait plus rien des activités plus hautes et plus enrichissantes pour lesquelles il vaudrait la peine de gagner cette liberté" (Condition de l'homme moderne). Ce thème a également été développé par A. Gorz (1988).

Qu'il s'agisse des nombreuses populations vivant encore dans une société traditionnelle, des exclus ou des bénéficiaires de la société industrielle avancée, le problème de l'adaptation des systèmes éducatifs à une situation qui n'est pas celle de l'emploi stable classique dans une économie moderne se pose, bien que dans des termes différents. Plutôt que d'identifier travail et emploi classique, il faudrait prendre davantage en considération les besoins de populations qu'il faudrait préparer à un large éventail d'activités, qu'elles soient utilitaires, culturelles ou ludiques, qu'elles se situent dans la sphère domestique ou sociale. Perret et Roustang (1993), après avoir dénoncé l'impasse que peut représenter la recherche d'une insertion professionnelle pour une partie de la population française suggèrent d'autres voies, telles que l'insertion sociale par un travail utile en dehors de l'emploi classique et des activités informelles et non marchandes.

Ce problème ne peut être résolu par la seule modification des programmes et dans un cadre purement scolaire. Encore une fois, il ne peut être abordé que de manière globale et dans une perspective d'éducation permanente.

A l'occasion de ce bilan rapide, nous avons rencontré plusieurs références à des tentatives pour l'aborder (auxquelles fait également référence la note de Fay Chung), notamment au niveau local et dans certains pays en développement. Mais d'une part, compte-tenu de l'immensité du domaine abordé, nous avons surtout pris en considération les travaux présentant un certain caractère de généralité, à l'exclusion d'expériences nationales particulières. D'autre part, le fait que l'on puisse lire des appréciations souvent contradictoires sur ces expériences montre la nécessité d'une évaluation plus objective et plus approfondie, qui nécessiterait un recul et des recoupements, donc du temps et des moyens dont on ne disposait pas ici. Mais on ne peut que recommander de faire porter davantage l'accent sur des évaluations de ce type concernant des expériences novatrices jugées positives, notamment dans les pays en développement. Quant aux pays industrialisés, la réflexion est tout juste amorcée, de sorte que tout reste à faire dans ce domaine .

Références bibliographiques

Cette sélection concerne principalement, mais non exclusivement, des ouvrages récents donnant le dernier état d'une question)

ADAMS A.(van); MIDDLETON J.; ZIDERMAN A. Manpower in a market economy with Labor Market Signals, World Bank, 1992.

ADLER P. Automation et qualification: nouvelles dimensions. Sociologie du travail, n° 3, 1987.

AFFICHARD J., GENSBITTEL M.H. Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. Formation emploi, 1984.

Alternance (L'). N° spécial de la revue Education permanente, 1993/2.

APEID (Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development). Innovative Education for promoting the Enterprise Competencies of Children and Youth, Unesco, Bangkok, 1990.

ATCHOARENA D. Lifelong education in selected industrialized countries. Report of an IIEP/NIER Seminar, Unesco/IIEP Paris, 1992

BECKER G. The human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education, Columbia University Press, 1964.

BELANGER P. L'éducation des adultes dans les pays industrialisés, Perspectives, n° 80, 4/91, Unesco, Paris.

BERTRAND O. La planification des ressources humaines: méthodes, expériences, pratiques. Paris, Unesco/IIPE, 1992 a).

BERTRAND O. L'évolution des qualifications professionnelles, Futuribles, septembre 1992 b).

BERTRAND O. Emplois et formations tertiaires, Paris, OCDE, 1993 (diffusion restreinte).

BLAT GIMENO J; L'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes dans le dernier tiers du XXe siècle, Paris, Unesco, 1984.

BLAUG M. (Ed.). Economics of education, Penguin Books, 1968.

BLAUG M. L'éducation et le problème de l'emploi dans les pays en voie de développement? BIT, Genève, 1974.

BLAUG M. The Empirical Status of Human Capital Theory: a slightly jaundiced survey. Journal of Economic Literature, septembre 1976

BLAUG M. Where are we now in the economics of education ? Economics of education review, 4,1,1985.

BLONDEL D. Innovation et ressource humaine: pouvons-nous encore parler du "facteur travail", Bulletin de l'Association française de science économique, 1989.

BLONDEL D. Les métiers de l'économiste au service de la décision, Revue économique, juillet 1992.

- BOEREN A.J.J.M.; EPSKAMP P.K. Education, culture and productive life, CESO, 1990.
- BORSTEL A (von). A theoretical framework for productive education (Version française: "Cadre théorique pour une éducation intégrant le travail productif"). Prospects, 3.92, Unesco, Paris.
- CAILLODS F. (ed). Les perspectives de l'éducation. Atelier organisé par l'IIPE, liPE/Unesco, 1989.(également en anglais).
- CARNOY M. Education and employment: a critical analysis. (Version française: L'éducation et l'emploi: une étude critique). Unesco/IIPE, 1977.
- CARNOY M. LEVIN H.M. KING K. Education, travail et emploi, Unesco/IIPE 1980. CEDEFOP. Quid des qualifications ? Formation professionnelle, n°2/1991. (également dans les autres langues européennes).
- COLCLOUGH C. Education and employment: lessons from African experience, in CROWDER M.. Education and development in Botswana, I ondon, Macmillan, 1984.
- COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN. La qualification du travail: de quoi parle-t-on? La Documentation française, Paris, 1978.
- COMMITTEE FOR ECONOMIC DEVELOPMENT. Work and Change: Labor Market Adjustment Policies in a Competitive World, 1987, New York.
- DEBLE I. Les élèves dans la ville, Afrique contemporaine, octobre/décembre 1993.
- DEPARTMENT OF LABOR: What works requires of schools: A SCANS Report for America 2000, Washington DC, 1991
- DORE, R. The future of education, dans J. DIMMONS (dir. publ.), The Education dilemma, 1982, Oxford, Pergamon Press.
- EASTON P.. KLEES S. Education and the Economy: Considering alternative perspectives (Version française: Education et économie: autres perspectives). Prospects n° 76,4/90, Unesco, Paris.
- Formation emploi, Octobre 1993, CEREQ, Marseille
- FOSTER P. Vocational Education and Training: a major shift in World Bank Policy (version française: "Un revirement de la banque mondiale dans le domaine de la formation professionnelle", Prospects n° 82, Unesco, 1992 (également en anglais).
- FREYSSINET J. (rapporteur). Prospective des métiers et des qualifications. Rapport d'un groupe de travail, Commissariat général du Plan,, Paris, 1991.
- FROST D. Skills for life: experiences of training in three developing countries, London 1 99 1.
- GORZ A. Métamorphoses du travail: Quête du sens. Galilée, Paris, 1988.
- GROOTINGS P. (ed.). Work and learning, Presses universitaires européennes, Maastricht, 1987.
- GROOTINGS P. (ed.). Training in transition: comparative analysis and proposals for the modernization of vocational education and training in Poland, CEDEFOP, Berlin, 1993.

HALLAK J. Investir dans l'avenir: définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement, Unesco/IIPE, Paris, 1990.

HALLAK J. CAILLODS F. Education, travail et emploi, I. Education, formation et marché du travail. Unesco/IIPE, 1981 (également en anglais)

JALLADE J.P. La formation en alternance des jeunes: principes pour l'action, CEDEFOP, Berlin, 1982 (également en anglais)

KERN H. SCHUMANN M. Das Ende der Arbeitsteilung ? Beck, Munich, 1984.

KING A. and SCNEIDER B. The first global Revolution: A Report by the Council of the Club of Rome, 1991, Pantheon Books, New York.

KLEES S.J. The Economics of Education: a more than slightly jaundiced view of where we are now (Version française: L'économie de l'éducation: une opinion plus que légèrement désenchantée de là où nous en sommes), in Perspectives de la planification de l'éducation, Unesco/IIPE, 1989.

LAMOURE J. Les relations éducation/emploi, Paris, Unesco, 1981.

LEVIN H.M. RUMBERGER R.W. Education, work and employment: present issues and future challenges in developed countries (Version française: travail et emploi: questions actuelles et défis futurs dans les pays développés), in: Caillods, 1989.

LITTLE A.W. Education et emploi. Bulletin du Bureau international d'éducation, n° 238/239, 1986.

LUTZ B. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich, in H.G. Mendius et al. Betrieb, Arbeitsmarkt, Qualifikation. Aspekte, Frankfurt/M, 1976.

MARSHALL R.; TUCKER M. Thinking for a living: Education and the wealth of Nations, Basic Books, 1992.

MAURICE M; SELLIER F; SILVESTRE JJ. Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale, Paris, PUF, 1982.

MIDDLETON J. ZIDERMAN A. VAN ADAMS A. Skills for productivity: vocational education and training in developing countries; A World Bank Book, Oxford University Press, 1993.

MILLER R. L'enseignement et la formation complémentaire en tant qu'investissement: Connaissance de l'investissement et investissement dans la connaissance. Document de travail, OCDE, Paris, 1993.

MINISTERE DU TRAVAIL, DELEGATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE. Les contrats d'études prospectives: aide pour l'action. Paris, La Documentation française, 1993.

NATIONAL GOVERNORS' ASSOCIATION. Enhancing skills for a competitive World. Reeport of the Action Team on Lifelong Learning, 1992, Washington DC.

NEAVE G. Professionalisation: recent trends in higher education. European Journal of Education, N° 1/2, 1992

NOYELLE T. (ed). Skills, wages and productivity in the service sector. Westview Press, Boulder, San Francisco, Oxford, 1990.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE. Structures professionnelles et éducatives et niveaux de développement économique possibilités et limites d'une approche comparative internationale, Paris 1970 (également en anglais).

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE. L'éducation et l'économie dans une société moderne, Paris, 1989. (également en anglais).

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE. De l'enseignement supérieur à l'emploi: rapport de synthèse, Paris, 1993.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE. Conférence sur l'éducation et l'économie en Europe centrale et orientale, Paris, 1992.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE. Perspectives de l'emploi, Paris, 1993.

PERRET B. et ROUSTANG G. L'économie contre la société: affronter la crise de l'intégration sociale et culturelle, Seuil, Paris, 1993.

PSACHAROPOULOS G. De la planification de la main d'oeuvre à l'analyse des marchés du travail. Revue internationale du Travail, vol. 130, n°4 1991.

PSACHAROPOULOS G. Why Educational Policies can fail ? An overview of selected African expériences, World Bank Discussion Papers, Washington, 1990.

PSACHAROPOULOS G. and WOODHALL M. Education for development: An analysis of investment choices (version française: L'éducation pour le développement: une analyse des choix d'investissement, Paris, Economica, 1988

RAIZEN S. Les études et le travail: bases de recherches. Document de travail pour l'OCDE, Séminaire de Phoenix, mars 1991 (traduction de l'anglais).

REICH R. Thé Work of Nations (version française: L'économie mondialisée). A. Knopf, New York, 1991.

RWOMIRE A. Education and development: African perspectives (Version française: "Education et développement: perspectives africaines"). Prospects n° 82,2/92. Unesco, Paris.

SANYAL B.C. Higher éducation and employment: an international comparative analysis. The Falmer Press, Londres, New York, Philadelphie, 1987.

SINGH J.S. The expérience of four newly industrializing countries in Asia, Prospects,3.91, Unesco, Paris.

SCHIEFELBEIN, E. Education and employment in Latin America, Paris, Unesco, 1979.

STEEDMAN H. and WAGNER K. A second look at productivité, machinery and skiffs in Britain and Germany, National Institute Economic Review, n° 122, London, 1987.

TANGUY L.(sous la direction de). L'introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France, Paris, La Documentation française, 1986.

TANGUY L. Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? Paris, La Documentation française, 1991.

Technical Vocational Education and Training. Proceedings of the regional seminar on technical and vocational education and training, Manila, 1990.

TIMAR J. La planification de la stratégie de l'éducation-formation: l'approche socio-économique, document présenté au séminaire de formation sur la méthodologie et les techniques d'élaboration des plans à long terme, Paris, Unesco, 1983.

US DEPARTMENT OF LABOR. Economic change and the American workforce, Research and Evaluation Reports series, 1992, Washington DC.

US DEPARTMENT OF LABOR, BUREAU OF LABOR STATISTICS. Outlook 1990-2005, Washington, 1992.

WORLD BANK. Technical and vocational education and training, Washington, 1992 également en français sous le titre "L'enseignement technique et la formation professionnelle) .

YOU DI R.V. INCHLIFFE K., ed. Forecasting skilled manpower needs: the experience of eleven countries. Paris, Unesco/IPE, 1985.

ZGORZALEK KOUTCHER . Approches et méthodes pour favoriser l'alternance de périodes d'études et d'emploi et pour mieux harmoniser les politiques de l'éducation et les politiques de l'emploi : synthèse d'expériences nationales sélectives. Paris, Unesco, 1985, distribution restreinte.

ZYMELMAN Forecasting manpower demand, World Bank, Washington, 1980.