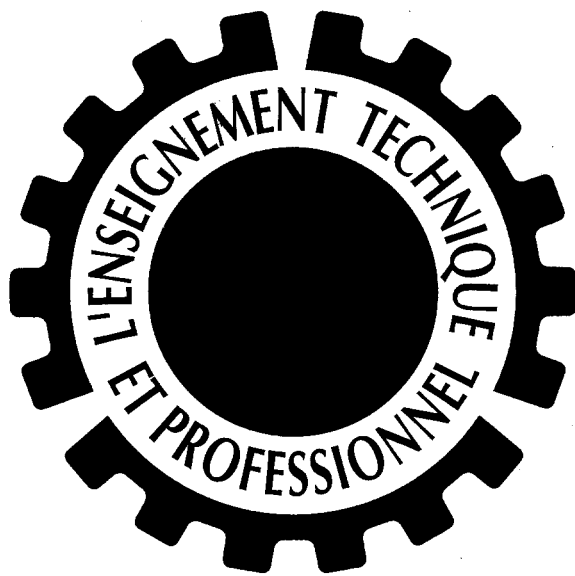


PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMERO CENT-NEUF
109

DOSSIER



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXIX, n° 1, mars 1999

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

مستقبليات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

NUMÉRO CENT NEUF

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée
Vol. XXIX, n° 1, mars 1999

POSITIONS/CONTROVERSES

- Pour une formation pédagogique autochtone
dans les pays en développement : le contexte indien *V. K. Raina* 5

DOSSIER : L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

- L'enseignement technique et professionnel du XX^e siècle *Colin N. Power* 33
- L'enseignement technique et professionnel :
une mise au point *Claudio de Moura Castro* 43
- La raison d'être et la nature des réformes dans l'enseignement
et la formation professionnels : un cadre analytique
accompagné d'exemples *Fred Fluitman* 65
- L'enseignement technique :
une voie condamnée ou en cours d'adaptation ? *David Atchoarena
et Françoise Caillods* 79
- Ajustement structurel et enseignement professionnel
en République de Corée : le conflit entre les
marchés et le système éducatif *Kioh Jeong* 101
- Devenir un « bon élève » de l'économie mondiale :
le rôle de l'enseignement au Brésil *Ken Kempner
et Ana Loureiro Jurema* 121
- Deux centres internationaux d'enseignement
technique et professionnel *Frans Lenglet
et Christopher McIntosh* 139

TENDANCES/CAS

- La connaissance sociale des enfants :
psychogenèse et représentations sociales *José Antonio Castorina* 155

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à :
Rédacteur en chef, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.ibe.unesco.org>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.
Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be
(Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1999 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO 1999

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTEUR DU COMITÉ
Jacques Hallak

MEMBRES DU COMITÉ
César Bîrzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P. T. M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Juan Carlos Tedesco

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION : John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE : Nadia Khromchenko

ASSISTANTE DE RÉDACTION :
Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE : Jacques Lecavalier

LECTURE D'ÉPREUVES : Françoise Bouillé

RÉDACTION ANGLAISE : Mark Bloch, Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE : Jean-Marie Dominguez-Luengo

POSITIONS/CONTROVERSES

POUR UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE AUTOCHTONE DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT : LE CONTEXTE INDIEN

V. K. Raina¹

Introduction

Des voix passionnées se sont élevées de divers côtés, dans le monde en développement, pour demander que l'on réoriente les préoccupations éducatives vers les réalités socioculturelles locales. Dans le cadre général d'une nécessaire réorientation, des « appels » à l'indigénisation des sciences sociales se sont fait entendre. Atal (1981) a noté que « le mouvement commença de s'accélérer au début des années 70 lorsque des intellectuels du tiers monde s'élevèrent contre l'implantation de sciences sociales perpétuant la "captivité" intellectuelle ».

Langue originale : anglais

V. K. Raina (*Inde*)

Professeur de pédagogie au Département de la formation pédagogique et de l'enseignement périscolaire, National Council of Educational Research and Training (NCERT), à New Delhi. Ses principaux domaines d'intérêt sont la recherche, le développement et la formation dans les secteurs de la formation pédagogique et de l'enseignement des sciences sociales. Ces dernières années, il a notamment publié : *The realities of teaching history* [Les réalités de l'enseignement de l'histoire] (1992) et *Teacher educators : a perspective* [Formateurs d'enseignants : point de vue] (1998). Il a publié plus d'une cinquantaine de comptes-rendus de recherches dans des revues nationales et internationales, et il est actuellement rédacteur en chef de la revue *Indian Educational Review* [La revue de l'éducation indienne].

C'est dans ce contexte, marqué par la prédominance de théories, de méthodes et d'attitudes occidentales qui se révèlent souvent impraticables dans les pays en développement, que certains ont réclamé avec force que soient élaborées des théories et des méthodes adaptées à ces pays. En effet, comme l'a fait remarquer Sharma (1992), l'indigénisation implique non seulement la liberté du choix des thèmes, mais aussi la mise en question de paradigmes « universellement » admis et de leurs possibilités d'application au milieu indien.

Depuis déjà longtemps, les pays non occidentaux affirment la nécessité de développer des paradigmes autochtones permettant de traiter les concepts et les problèmes dans une perspective socioculturelle spécifique (Atal, 1981 ; Dube, 1988 ; Ho, 1988 ; Kim et Berry, 1993 ; Misra et Gergen, 1993 ; Misra, 1997 ; Moghaddam, 1987 ; Serpell, 1984 ; Sinha, 1981). On se rend de mieux en mieux compte, notamment en Inde, que, pour se forger une identité intellectuelle indépendante, il est indispensable de s'affranchir des problématiques enracinées dans le terreau occidental. L'économiste indien Patanik (1996) se fait l'écho de ce point de vue lorsqu'il remarque avec justesse que, à l'aune de critères intellectuels, aucun centre en Inde ne saurait prospérer en se contentant d'imiter ce qui se passe à l'étranger ou en manifestant simplement son aptitude à résoudre des problèmes qui se posent ailleurs dans le monde. Les problèmes doivent être ancrés dans notre propre réalité sociale, et la volonté de s'y attaquer doit s'inscrire délibérément dans le cadre de l'effort intellectuel de notre pays.

Conceptualiser l'indigénisation et son interface avec le processus éducatif

Ces dernières années, le lexique des praticiens et des théoriciens du développement s'est enrichi de deux expressions devenues prestigieuses : « phénomène d'indigénisation » et « savoir autochtone » (Agrawal, 1995). Alors que les modèles « occidentaux », quand il s'agit des sciences sociales, de la puissance technologique et des institutions, semblent avoir échoué, les connaissances et les techniques locales — réifiées comme « autochtones » — passent souvent pour la plus actuelle et la meilleure des stratégies dans la lutte permanente contre la faim et la pauvreté (Atte, 1992 ; Richards, 1985 ; Tjahjadi, 1993). Il existe, dans ce pays, une école de pensée influente, dont les tenants croient fermement que le ou les modèles de développement d'origine occidentale sont la cause principale de la « crise » indienne (Kothari, 1988) et qu'il est nécessaire de les remplacer par un nouveau modèle fondé sur les expériences et sur les connaissances autochtones.

Selon les mots de Dei (1993), le savoir autochtone, c'est « le savoir et les idées qui procèdent du bon sens des populations locales à l'égard des réalités quotidiennes de l'existence ». Développant sa formule, Dei remarque :

Il (le savoir autochtone) englobe les traditions culturelles, les valeurs, les croyances et la vision du monde des populations locales en tant qu'elles se distinguent du savoir scientifique occi-

dental. Ce savoir local est le fruit de l'expérience directe qu'ont les autochtones du mode de fonctionnement de la nature et de sa relation avec le monde social. C'est aussi un mode de connaissance holistique et intégrateur.

L'Inde, comme bien d'autres pays, avait un système éducatif autochtone relativement évolué.

Les anciennes universités indiennes, notamment celles de Nalanda et de Taxshila, jouissaient d'une excellente réputation. Elles accueillaien de nombreux étudiants, dont beaucoup d'étrangers. Au XVIII^e siècle encore, longtemps après l'arrivée des Britanniques, la société autochtone était extrêmement évoluée et possédait son système éducatif propre (Dharampal, 1983), dont les politiques adoptées par la puissance coloniale finirent par avoir raison. Acharya (1978) a analysé le processus. Il remarque :

Il est significatif que le système autochtone ne soit pas mort de mort naturelle. Ce sont les dirigeants britanniques qui l'ont anéanti en décidant de mettre en place un système éducatif complet. Ils instituèrent un système d'enseignement primaire qui conduisait à un enseignement supérieur calqué sur le modèle britannique et tout à fait différent du système *pathsala*. Une politique de laisser-faire en matière d'éducation eût présenté trop de risques pour le pouvoir impérialiste. Le prétendu « système éducatif complet » finit par engloûtir et émasculer le système autochtone.

En façonnant les systèmes économiques et éducatifs de maintes régions de ce qu'on appelle encore le « tiers monde », les puissances coloniales leur ont porté un grave préjudice. De nombreux auteurs (Carnoy, 1974 ; Altbach et Kelly, 1978 ; Watson, 1982 ; Kumar, 1991) ont clairement établi les liens qui subsistent, dans le cadre des systèmes éducatifs, entre les anciennes puissances coloniales et les actuels pays du tiers monde. Pour les colonisateurs, il allait de soi que ce qui était bon pour eux était bon pour leurs colonies. Dans leur façon de voir, il n'y avait pas de place pour les cultures locales et autochtones. Watson (1994) résume assez bien ce sentiment : « Ce qui fonctionnait à Manchester pouvait être transféré en Malaisie ; le programme d'enseignement en vogue à Newcastle serait tout aussi pertinent au Nigéria ». Cette arrogance coloniale se manifeste à l'état pur dans le célèbre mémorandum adressé par Macaulay, en 1835, aux administrateurs de la Compagnie des Indes orientales, dans lequel il condamne les cultures et les langues autochtones, qualifiées de « grossières et barbares ». Ses conceptions et inclinations ne sont pas sans rappeler celles de James Stuart Mill, qui déclarait :

Je ne connais ni le sanscrit ni l'arabe. Je suis prêt à attribuer au savoir oriental la valeur que lui donnent les orientalistes eux-mêmes. Je n'en ai jamais trouvé un seul pour nier qu'un seul rayon d'une bonne bibliothèque européenne vaut toute la littérature d'Inde et d'Arabie.

En Afrique occidentale française, au début de ce siècle, le régime colonial adopta une attitude très semblable (Moumouni, 1968). Les politiques menées par les puissances coloniales eurent pour principal résultat de détruire totalement les modes

d'enseignement autochtones, dont beaucoup étaient intimement liés non seulement aux normes culturelles du pays colonisé, mais encore à sa philosophie même.

Le paradoxe est que, après l'indépendance, les systèmes d'éducation mis en place par les colonisateurs furent maintenus, et même renforcés. En fait, l'héritage colonial continue, aujourd'hui encore, de dominer la politique éducative. La question se pose de savoir dans quelle mesure les autorités chargées de définir cette politique en Inde ont été capables de s'affranchir du passé colonial (Shukla et Kaul, 1998).

L'influence des puissances industrialisées, comme Altbach (1977) l'a signalé pertinemment, imprègne l'ensemble de la vie intellectuelle des nations du tiers monde. L'organisation des systèmes éducatifs (du jardin d'enfants à l'institut de recherche) s'inspire des modèles occidentaux. Dans de nombreux pays du tiers monde, en particulier ceux qui ont vécu sous domination étrangère, la langue de l'enseignement et du discours intellectuel est celle de la puissance coloniale. Le passage aux langues autochtones s'est fait lentement et difficilement. Les structures administratives des écoles et des universités reflètent les traditions occidentales. Dans toutes les nations du tiers monde, les modèles autochtones d'éducation restent inexploités.

Avec le temps, les conceptions, les attitudes et la philosophie de l'ancienne puissance coloniale semblent s'être infiltrées dans la psyché des colonisés, créant, dans le domaine éducatif, un état de dépendance à l'égard des modèles intellectuels occidentaux. Nandy (1995) fournit un exemple concret de cette mentalité. Tel est le poids de l'héritage colonial, souligne-t-il, qu'un jeune médecin d'Asie du Sud, fraîchement émoulu d'une université occidentale et possédant une expérience thérapeutique limitée du genre de patients qu'il voit dans son pays d'origine, est davantage respecté en Asie du Sud qu'un médecin formé dans la région même. L'emprise des « mythologies blanches » sur l'esprit de ses victimes du tiers monde est si puissante que des expressions telles que « despotisme oriental », le « village immuable », ou celle de « continent dépourvu d'histoire », s'agissant de l'Afrique noire, sont monnaie courante dans les milieux intellectuels (Sham Lal, 1991).

Les longues années de régime colonial ont marqué les colonisés à un point tel qu'ils manifestent le syndrome de « pseudo-spéciation », qui caractérise tous ceux qui ont été assujettis longtemps à la domination étrangère. Erikson (1970) décrit ce phénomène dans son ouvrage monumental, *Gandhi's truth*, le résumant ainsi :

L'aspect le plus effrayant de la pseudo-spéciation, c'est le fait qu'une « espèce » qui en est venue à être dominée par une autre a tendance à incorporer dans sa propre appréciation de soi les opinions dévalorisantes du groupe dominant à son endroit. Elle se laisse infantiliser, accumulant en elle-même et contre elle-même une rage qu'elle n'ose pas décharger sur l'oppresseur, que, souvent même, elle n'ose pas éprouver. C'est devenu un fléau, et l'action de ce fléau se poursuit de génération en génération.

Pour les pays en développement au long passé colonial, il s'agit d'échapper à cette malédiction qui les enchaîne et de chercher à leurs problèmes des solutions qui s'inspirent de leur propre réalité socioculturelle. Malheureusement, en Inde, l'enseigne-

ment en général et la formation des enseignants en particulier continuent, à l'évidence, d'être puissamment influencés par le passé colonial. Notre sujétion aux préceptes et aux usages de l'époque coloniale est si profonde que « nous récrivons le contrat de notre sujétion chaque matin dans nos écoles oppressives » (Kumar, 1992).

Indigéniser la formation des enseignants : une question à laquelle on accorde une importance limitée

Il ressort d'une enquête générale sur diverses sciences sociales dans le monde en développement que certains ont très sérieusement tenté de remettre en cause cette perpétuation des pratiques et des paradigmes occidentaux. Des disciplines telles que la sociologie et l'anthropologie (Atal, 1981 ; Alatas, 1972 ; Dube, 1979 ; Espiritu, 1968 ; Bennagen, 1977), l'économie (Haq, 1976 ; Samy, 1978), les sciences politiques (Bakshi, 1993) et la psychologie (Sinha, 1994 ; Misra et Gergen, 1993 ; Kim et Berry, 1993) ont connu des évolutions qui témoignent du souci d'indigénisation. Certains domaines de la recherche en éducation et de la formation pédagogique sont restés à l'abri de ces influences. J'en ai donné ailleurs (Raina, 1995, 1997) les raisons, que voici :

Dans un monde où le changement est flagrant et va s'accéléralant, en Inde, la formation pédagogique et les formateurs d'enseignants ont manifesté une extrême résistance au changement. Malheureusement, le formateur d'enseignants indien, à l'inverse de Socrate, ne sait même pas qu'il ne sait pas. Il s'est contenté trop longtemps d'entrer dans le jeu des traditions, pour la seule raison que ces traditions existent.

Il ne faut pas s'attendre que les formateurs d'enseignants, conservateurs et traditionalistes pour la plupart (Raina, 1997), remettent en question des programmes d'études et des pédagogies séculaires presque entièrement périmés, hérités, pour l'essentiel, du passé colonial.

Il est intéressant de noter que, dans le monde entier, la mise en place d'un système autochtone de formation pédagogique est à l'ordre du jour (Leavitt, 1991). C'est dans ce contexte que Leavitt a cherché à savoir dans quelle mesure les différents pays, notamment ceux qui ont été colonisés, peuvent concevoir leurs propres politiques, pratiques et institutions éducatives, tout en modifiant ou en éliminant les influences étrangères indésirables. Cette préoccupation était partagée par les pays suivants : le Brésil, la Chine, l'Égypte, les États du Golfe arabe, la Malaisie, le Malawi et le Nigéria. Pour ces pays, l'assistance technique étrangère sans participation locale constitue un sujet de préoccupation majeur. Mais ce qui les inquiète peut-être plus encore, c'est la formation irréaliste que reçoivent, notamment aux États-Unis d'Amérique, au Canada et au Royaume-Uni, les étudiants des pays en développement qui préparent un doctorat en éducation. Malgré quelques exceptions notables, la plupart des enseignements de doctorat n'exigent pas des étudiants étrangers qu'ils réalisent des études ayant un rapport direct avec les besoins de recherche de leurs pays d'origine.

Des voix se sont aussi élevées en faveur de l'indigénisation de la formation pédagogique et de ses méthodes dans les pays en développement (Dove, 1985 ; Rust et Dalin, 1990). S'agissant des programmes de formation pédagogique, Dove (1985), par exemple, a fait remarquer que beaucoup se sont enrichis d'ajouts historiques successifs. Certains sujets ont perdu de leur intérêt mais sont toujours au programme, parce qu'ils sont consacrés par la tradition. On continue pareillement de faire appel à des théories pédagogiques et psychologiques fondées essentiellement sur des recherches effectuées dans le cadre de cultures étrangères.

La formation pédagogique en Inde : le rendez-vous d'amour permanent avec l'héritage colonial

D'un point de vue historique, les systèmes de formation des enseignants mis en place dans les colonies britanniques étaient comparables à ceux du Royaume-Uni, par leur structure comme par les programmes d'études (Dove, 1985). En Inde, les modèles actuels de formation pédagogique s'inspirent du système de formation introduit par les missionnaires britanniques à la fin du XIX^e siècle. Aux XVIII^e et XIX^e siècles, d'ailleurs qu'à la pédagogie, on initiait les futurs enseignants « à la science et à la littérature occidentales » (Majumdar, 1963). Deux caractéristiques générales de l'héritage colonial persistent encore aujourd'hui : *a*) la formation pédagogique est donnée en vase clos, sans être reliée aux établissements universitaires d'enseignement général et professionnel ; *b*) les instituts pédagogiques sont considérés comme inférieurs aux grandes écoles professionnelles, notamment aux écoles de droit, de médecine ou de gestion commerciale. Par ailleurs, la formation pédagogique est encore, en général, dispensée dans des établissements monotecniques où les futurs enseignants n'ont guère l'occasion d'enrichir leur expérience et de sortir du cercle école-établissement de formation pédagogique-école (Dove, 1985).

Pédagogies rigides importées : le paradigme dominant

La théorie, la pratique et la recherche sont, elles aussi, fortement marquées par l'empreinte coloniale. Il y a plus de soixante ans, un des doyens de la formation pédagogique indienne, K. G. Saiyidan (1934), remarquait :

Le programme d'enseignement actuellement en vigueur, assez maigre et formel, a été importé d'Occident, comme le programme de toutes les autres institutions indiennes. Il n'a pas été élaboré en fonction des besoins et des conditions spécifiques des populations indiennes et des enseignants indiens. Il vise à donner aux élèves-maîtres une idée de l'histoire et du développement de l'éducation en Occident, ainsi qu'une description et une analyse minutieuses des méthodes et de l'organisation scolaire. Mais ce programme ignore complètement les grands enjeux et problèmes nationaux, il ne donne pas aux maîtres une compréhension bienveillante et une connaissance intime des éléments de la culture nationale (p. 266).

Cela continue, dans une large mesure, d'être vrai dans l'Inde d'aujourd'hui. Batra (1995), après avoir procédé à une analyse critique des programmes de formation pédagogique, reconnaît que l'on forme actuellement les enseignants sur la base d'un modèle qui n'a guère évolué depuis les années 50.

Avec le temps, les programmes de formation pédagogique ont fait l'objet de quelques retouches superficielles, mais les influences coloniales ont persisté. Certes, une grande partie du matériel didactique importé des métropoles a été expurgée, mais il en reste encore une bonne partie qui n'a jamais été remise en question. C'est ainsi que des théories psychologiques démodées, élaborées sur la base de recherches menées dans le cadre de cultures étrangères, font toujours partie intégrante de nos programmes de formation pédagogique. Les Pavlov, les Thorndike, les Skinner, les Gagné, les Tyler sont tombés dans l'oubli dans leur pays d'origine. Qu'à cela ne tienne ! Nous continuons de les vénérer dans les pays en développement. Des notions telles que « conditionnement », méthode « des essais et des erreurs », conditionnement « classique » et conditionnement « opérant » sont toujours traitées dans les cours de psychopédagogie (dans le cadre des programmes de quatre ans conduisant au B.Ed. et au M.Ed., et qui concernent l'enseignement primaire) dispensés dans les prestigieux instituts pédagogiques. Les listes de livres conseillés mettent encore en avant des ouvrages tels que celui de Gagné : *The conditions of learning* (1965).

Les théories occidentales et les psychologues occidentaux n'ont pas de secret pour les élèves-maîtres indiens. La plupart des manuels indiens de psychopédagogie (Chauhan, 1983 ; Mohan, 1993) font toujours une large place aux « chiens salivant » et aux « pigeons en cage » à l'appui des théories du conditionnement « classique » et « opérant ». Panda (1997) a procédé à une analyse critique des enseignements de psychopédagogie dispensés en Inde dans le cadre de la formation pédagogique : il a relevé leur inadéquation, leur incohérence et l'articulation aléatoire des contenus enseignés. Les manuels de pédagogie élaborés en Inde sont, en règle générale, médiocres et traitent des réalités d'un autre siècle.

Dans tous les pays, la cognition est perçue comme liée à l'environnement physique, social et culturel de l'apprenant. D'où le concept de « cognition située » (Derry, 1992). Est-il juste d'assujettir l'esprit d'enseignants en herbe à des lois tombées en désuétude ? N'existe-t-il aucune conception de l'apprentissage et de la pédagogie qui fasse ressortir les facteurs socioculturels fondamentaux influant sur la façon dont les apprenants apprennent dans telle et telle culture ? On peut faire remarquer que l'un des principaux objectifs de l'indigénisation est l'examen critique de paradigmes « universellement » admis et de la possibilité de leur application aux pays en développement. Signalons quelques tentatives sporadiques en ce sens, celles de Gulati (1996) et de Raina et Srivastava (à venir) notamment, lesquels se sont efforcés de reconsidérer sous cet angle le programme de psychopédagogie.

Ces dernières années, de nombreux pays en développement ont procédé à une refonte des programmes de formation initiale des maîtres. En Inde, cependant, ces programmes n'ont été aménagés que dans quelques établissements de formation du personnel enseignant. Beaucoup reste à faire en dehors du courant général de l'innovation. Ne continue-t-on pas, dans la majorité des établissements de formation

pédagogique de ce pays, au niveau primaire comme au niveau secondaire, à suivre l'ancien modèle d'organisation des cours par étapes, défini par Herbart ? « L'essence de la théorie pédagogique de Herbart », comme le remarque également Kumar (1991), « s'est révélée un pilier inébranlable du "stage pédagogique" dans les établissements indiens de formation des enseignants. Elle a survécu à tous les hommages que l'on a pu rendre au modernisme, que ce soit en psychologie ou dans les théories de l'acquisition des connaissances ».

En Inde, les programmes de formation pédagogique sont restés figés : ils offrent le même « menu » à tous, sans faire le moindre cas des différents contextes culturels et matériels. Ils sont demeurés insensibles à l'immense diversité culturelle, linguistique, régionale et géographique. Dyer a enquêté sur les cours « déphasés » menant au PTC (certificat d'aptitude à l'enseignement primaire) dispensés dans l'État du Gujarat. Elle a signalé (1996) que la plupart des enseignants interrogés estimaient que leur formation n'était pas adaptée aux situations dans lesquelles ils devaient travailler : les établissements de formation pédagogique ont un parti pris urbain très marqué, alors même que les cinq sixièmes des enseignants sont affectés aux zones rurales. À l'évidence, les formateurs ne savaient rien de la situation des petites écoles à salle de classe unique et sans équipements, et n'avaient, de ce fait, aucune stratégie éducative à leur proposer. Dans le programme de formation pédagogique (révisé en 1991) de l'État du Gujarat, l'enseignement dispensé en classe unique à plusieurs divisions est encore considéré comme une « spécialisation accessoire », définie comme un « domaine d'intérêt », bien qu'une enquête effectuée en 1986 à l'échelon national ait établi que les deux tiers des écoles primaires indiennes comptaient un ou deux maîtres, le système de classe unique à plusieurs divisions devenant, dans ces conditions, inévitable. Il est effectivement piquant d'apprendre, en lisant le rapport de la Banque mondiale (1997), que, « en Inde, les enseignants ont besoin de recevoir — mais ne reçoivent pas — une formation qui les prépare à enseigner dans les conditions difficiles auxquelles les deux tiers d'entre eux doivent faire face : classes dans lesquelles on parle plusieurs langues, et qui réunissent des élèves d'âges et de niveaux différents, dont beaucoup d'élèves de la première génération, qui fréquentent l'école de façon irrégulière ».

On peut ajouter à cela les exemples innombrables qu'offre la formation des enseignants indiens. À titre indicatif : alors que la plupart des programmes des cours de formation pédagogique initiale ne manquent pas de faire référence à des projets occidentaux novateurs en matière de programmes d'enseignement, tels que « PSSC », « BSSC », « Chem. Study » et « Nuffield », il n'est jamais fait mention du projet d'enseignement scientifique Hoshangabad de Kishore Barthi, dans le Madhya Pradesh, qui a finalement pris forme sous la dénomination « Eklavya ». Il n'est jamais question non plus des « Expositions scientifiques Nehru ». Notre façon de concevoir les choses, depuis l'indépendance, est-elle entachée d'un vice caché qui dévalorise toute contribution des idées et du savoir autochtones ? À cet égard, il peut être utile d'évoquer l'expérience de l'ancien président de l'Académie Sahitya, U. R. Anantha Murthy (1992), à propos de l'enseignement de la littérature indienne :

J'ai été professeur de lettres pendant plus de trente ans. En tant que tel, et en tant qu'écrivain, je voudrais faire une remarque. Tout étudiant nouvellement inscrit au cours de maîtrise (M. A.) de littérature, où que ce soit en Inde, répondra sans doute par l'affirmative à la question : « Avez-vous entendu parler d'Aristote ? » Il aura, à tout le moins, vu, un jour dans une librairie, un ouvrage d'Aristote. Mais, si on lui demande s'il a entendu parler d'Anandavardhana, il répondra probablement par la négative. Il n'a sans doute jamais vu de livre d'Anandavardhana. Supposons que l'on ait vendu aujourd'hui cent exemplaires d'une pièce de Shakespeare. Sur ces cent exemplaires, quatre-vingt-dix-neuf ont été achetés, j'en suis sûr, parce que la pièce est inscrite au programme de tel ou tel établissement. Aristote et Shakespeare sont toujours respectés, parce qu'il y a une politique culturelle invisible qui fonctionne en Europe et que nous avons également adoptée dans notre pays pour des raisons historiques. Et aussi, ajouterai-je, pour des raisons authentiquement culturelles. Mais Kalidasa, Anandavardhana, Pampa, Basava ou Kabir devraient, eux aussi, être perçus comme faisant partie intégrante de cette conscience culturelle. Je voudrais enfin que ce qui a été excellemment accompli dans quelque domaine que ce soit en Inde devienne partie intégrante du patrimoine commun².

Nos élèves-maîtres et nos formateurs d'enseignants connaissent les idées de Dewey, de Rousseau, de Spencer ou de Piaget, mais n'ont sans doute jamais entendu parler des apports d'Aurobindo, de Tagore ou de Krishnamurthi à l'éducation indienne. C'est peut-être, encore une fois, pour ces raisons-là, d'ordre culturel, que nous nous sommes abstenus de célébrer les idées d'un penseur autochtone tel que Gijubhai Badheka (1990). Dans son *Divaswapana*, il racontait l'histoire allégorique d'un enseignant idéaliste résolu à faire appel à de nouveaux modes d'enseignement pour imprimer un nouvel élan à l'apprentissage. Bien que ce livre ait été écrit en 1931, il garde aujourd'hui toute sa fraîcheur, et sa lecture est un régal. Sriram (1998) en a fait, il y a peu, ce bref compte rendu :

Piaget aurait été ravi de lire ce livre, témoignage de première main de l'importante contribution d'un enseignant dévoué qui inculque à ses élèves le désir d'apprendre par l'action. Ce livre nous le rappelle : l'enseignant doit répondre aux questions, être motivé, avoir des convictions solides et s'y tenir, enfin, descendre de la tour d'ivoire dans laquelle il s'est installé. Un ouvrage incontournable pour tous les spécialistes des sciences de l'éducation et pour tous ceux qui s'intéressent aux enfants.

Le programme de préparation à l'enseignement primaire récemment introduit dans les quatre instituts pédagogiques régionaux (Regional Institutes of Education) ne mentionne ni Badheka ni son *Divaswapana*. Ce livre n'est pas non plus inscrit au programme des cours de formation pédagogique initiale. L'expérience du chercheur britannique Shotton (1997) peut être très instructive pour nous :

Mes premiers initiateurs à la pédagogie indienne ont été Tagore, Sri Aurobindo et Krishnamurthi, et je ne suis jamais arrivé à comprendre comment trois des penseurs les plus novateurs du monde en matière d'éducation restent quasiment ignorés dans leur pays. C'est peut-être précisément leur absence du sérieux débat sur l'éducation engagé en Inde qui en amène beaucoup à conclure qu'il n'y a pas, dans ce pays, de discours « progressiste » en la matière.

Pour Adair, Puhan et Vohra (1993), qui ont analysé les recherches psychologiques indiennes du point de vue de l'indigénisation, une formation pédagogique autochtone serait une formation pédagogique « appropriée du point de vue culturel », qui mêlerait graduellement à la discipline importée des conceptions et des attitudes nouvelles issues de la culture considérée.

Vers un modèle autochtone de formation pédagogique : réexaminer le profil de l'enseignant indien

Nous devons nous livrer à un examen critique du profil du maître indien replacé dans son contexte socioculturel et historique. Pour définir une vision autochtone de la formation pédagogique, il n'est parfois besoin que de considérer les espoirs que la société avait mis, historiquement, dans nos enseignants. Selon une source autorisée, le *Vishnu Sahasranama*, le « maître », c'est celui qui connaît — pas un simple fournisseur d'information, mais une âme qui s'est « réalisée », un *siddhartha*. Pour la Commission Delors (1996), « l'enseignant doit établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de “soliste” à celui d’ “accompagnateur”, devenant désormais non plus tant celui qui dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir, en guidant les esprits plutôt qu'en les modelant ». C'est précisément le type de relation maître-élève décrit par l'indianiste Misra³ (1998), qui considère l'enseignement du point de vue indien. Aussi paradoxal que cela puisse sembler, nous souscrivons sans difficulté aux remarques de la Commission Delors, mais opposons une résistance à ce que disent nos textes sacrés. Peut-être faut-il y voir une manifestation de la mentalité coloniale. Indigéniser la formation pédagogique, c'est aussi replacer les problèmes dans un contexte socioculturel élargi.

Nous devons également nous pencher sur la condition du personnel enseignant dans la société indienne contemporaine. C'est maintenant un fait avéré que la condition sociale précaire des enseignants indiens découle d'un contexte socio-économique médiocre, héritage de la période coloniale. Avant la venue des Britanniques, l'enseignant n'était pas un fonctionnaire payé par le gouvernement, il était pris en charge par la population locale. Ce n'est pas par hasard que l'enseignant indien s'est vu relégué dans un statut inférieur par la puissance coloniale (Kumar, 1991)⁴. Cinquante ans ont passé depuis l'accession de notre pays à l'indépendance, mais la situation de l'enseignant est toujours aussi médiocre. Tous les beaux discours sur la réforme de la formation pédagogique resteront lettre morte si la condition du personnel enseignant n'est pas sensiblement améliorée. Et l'enseignement restera la moins désirable des professions si l'on ne s'attelle pas résolument à l'amélioration de la condition enseignante et si l'on ne fait rien pour attirer les jeunes talents vers le métier d'enseignant. En dernière analyse, c'est la condition du personnel enseignant qui devrait déterminer nos programmes de formation pédagogique.

L'indigénisation de cette formation passera par une orientation générale nouvelle des contenus enseignés, de la pédagogie et des thèmes de recherche. Les contextes culturels jouent un rôle important dans l'entreprise globale du processus d'indigé-

nisation. Il faudra définir une pédagogie qui, plutôt qu'inspirée des pratiques pédagogiques occidentales, soit enracinée dans la culture autochtone.

Élaborer une pédagogie qui garde sa place à la culture

Selon la sagesse indienne traditionnelle, la réalité de l'homme est indissociable de son milieu socioculturel. La prise en compte du contexte spatial et de l'espace temporel était tenue pour indispensable à la compréhension et à l'appréciation du comportement humain (Sinha, 1989). L'importante évolution, sensible à l'échelon international, qui consiste à voir dans l'acte d'enseigner une culture ou un ensemble de sous-cultures, s'accorde avec ce principe. La pédagogie est perçue non seulement comme une science de l'instruction, mais aussi comme une culture ou un ensemble de cultures qui reflètent des contextes et des comportements pédagogiques différents — en classe et hors de la classe (Thomas, 1995). Il est intéressant de constater à ce propos que, dans la troisième édition du *Handbook of research on teaching* [Manuel de la recherche sur l'enseignement] de l'American Educational Research Association (Wittrock, 1986), un chapitre intitulé « The culture of teaching » [La culture de l'enseignement] (Feiman-Nemser et Floden, 1986) est consacré à la question.

Cette question de l'enseignement en tant que culture ou ensemble de sous-cultures a suscité un vif regain d'intérêt dans le monde entier (Au et Jordan, 1981 ; Mohat et Erikson, 1981 ; Jordan, 1985 ; Vogt, Jordan et Tharp, 1987). Elle a donné lieu à de très nombreuses recherches. Au et Jordan (1981) ont qualifié de « appropriée sur le plan culturel » la pédagogie adoptée par les enseignants d'une école hawaïenne, qui incorporent différents aspects du milieu socioculturel des élèves dans les cours d'apprentissage de la lecture. En permettant à leurs élèves d'utiliser l'histoire-conversation (*talk-story*), un style de langage interactif courant chez les jeunes Hawaïens autochtones, les enseignants ont pu les aider à obtenir des résultats meilleurs que ceux qui étaient prévus aux épreuves normalisées de lecture orale. Il y a lieu de mentionner ici les travaux de Ladson-Billings (1995), qui a ouvert de nouvelles perspectives théoriques dans l'amélioration de la formation des enseignants appelés à travailler avec des élèves afro-américains.

Thomas (1995), qui a réalisé un travail considérable dans de nombreux pays en développement, estime que les facteurs culturels jouent un rôle important dans l'élaboration d'une pédagogie pertinente et efficace. Il faut donc que les sciences de l'éducation soient incorporées aux programmes de formation des enseignants, sous la forme de connaissances situées et pertinentes sous leur aspect culturel, et non pas comme disciplines sorties de leur contexte, séparées des cultures dans lesquelles elles s'inscrivent. Comme Gordon (1995) le souligne, à juste titre, cela ne revient pas à dire pour autant qu'il doit y avoir une psychologie ou une sociologie pour les Noirs, distincte de la psychologie ou de la sociologie des Blancs. Ce qu'il faut, c'est aborder l'étude de ces disciplines dans un esprit d'ouverture à la diversité culturelle. Pour sensibiliser les élèves-maîtres à cette diversité et leur permettre de prendre pleine-

ment conscience des problèmes qu'elle pose à l'école, il faudra leur apprendre à se comporter de façon à favoriser l'épanouissement de la diversité culturelle dans le cadre de la classe. On les aidera à s'interroger sur leur façon de voir, on les guidera, par des ajustements pédagogiques pertinents, dans l'introduction des modifications qui doivent être apportées à leur système de valeurs (Haberman, 1991).

Malheureusement, dans un passé récent, le patrimoine culturel de nombreux pays en développement a connu l'abandon ; c'est là la conséquence d'une politique de modernisation des systèmes éducatifs conforme aux modèles occidentaux. Les gouvernements espéraient que l'adoption de méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus modernes leur donnerait un avantage sur les pays concurrents et renforcerait, à terme, leur progrès économique et leur autorité politique (Thomas, 1995). Il est pourtant de plus en plus largement reconnu aujourd'hui que les structures familiales et locales, le savoir, et les modes de communication et de discours traditionnels — les valeurs et les croyances qui restent vivantes quelles que soient les évolutions — sont des éléments déterminants de l'avenir de ces sociétés. Ces éléments peuvent jouer un rôle particulièrement important à l'école, s'agissant notamment du mode et du style d'enseignement. Il n'est peut-être pas sans intérêt de rappeler ici qu'un pays aux multiples langues et cultures comme l'Inde, riche de plusieurs religions et de populations diverses (tribales et non tribales), ne saurait avoir une pédagogie unique, qui s'applique à tous. Pour être efficace, la pédagogie doit refléter la pluralité socioculturelle de l'Inde.

Or, la plupart du temps, l'école fait abstraction du contexte dans lequel elle s'insère. Il en va de même des programmes de formation pédagogique et de leur mise en œuvre. Les enseignants, de par l'éducation qu'ils ont reçue, pratiquent une pédagogie qui ne fait aucun cas des conditions et de l'expérience culturelle locales. Lors de la visite d'un établissement de formation pédagogique situé dans une zone rurale du Rajasthan, nous nous sommes renseignés sur les pratiques novatrices expérimentées par les formateurs. L'un d'eux me déclara fièrement que l'établissement venait d'adopter le microenseignement et l'enseignement par simulations. Ces méthodes sont sans doute tout à fait valables en elles-mêmes. Mais, j'appris, peu après, que l'on ne dispensait pas aux élèves-maîtres les connaissances pédagogiques dont ils auraient besoin pour affronter des classes à maître unique, à plusieurs divisions et à forts effectifs, des classes comme il s'en trouvait, précisément, dans les écoles locales. Le formateur, occidentalisé, croyait m'avoir vraiment impressionné par l'imitation aveugle du microenseignement : cela conférerait une touche pseudo-scientifique et un air de respectabilité à un établissement moribond.

Pour mieux illustrer l'indifférence de l'école au patrimoine culturel, nous nous référerons à Thomas, dont la pratique de la culture malaisienne peut nous aider à élaborer des pédagogies sensibles aux cultures. Thomas (1995), dans un pays — la Malaisie — où la population scolaire présente une grande diversité ethnique, a constaté que les concepteurs de programmes scolaires ne tiraient aucun parti du riche contexte esthétique, artistique et culturel des trois principaux groupes ethniques. Certaines des communautés de l'Asie du Sud-Est, et notamment les communautés malaise, indienne et chinoise, possèdent, en effet, un riche patrimoine dans

le domaine des arts plastiques, des contes, de la danse et de la musique. Alors que, en dehors de l'école, dans les night-clubs et lors des nombreuses fêtes organisées tout au long de l'année, on ne manque pas une occasion de faire parade de ce patrimoine multiculturel, les concepteurs de programmes scolaires en ont toujours plus ou moins minimisé l'importance. C'est sans doute pour cette raison que personne dans nos écoles, y compris dans nos établissements de formation pédagogique, ne semble porter le moindre intérêt à ces domaines essentiels, de nature affective.

Il est indispensable de glorifier nos patrimoines culturels et de les intégrer à une pédagogie active. Une pédagogie enracinée dans la culture autochtone est plus acceptable que les modèles importés. Alors que l'Occident semble tirer parti de la « réflexion » et des « pratiques réflexives » (Schon, 1983), et va parfois jusqu'à incorporer des conceptions non occidentales en ce domaine (telles que la tradition bouddhiste zen de l'« attention ») dans le cursus de la formation pédagogique (Tremmel, 1993), nous, dans le monde en développement, sommes encore enlisés dans le programme scolaire « behavioriste », axé sur la compétence, et sur les programmes de formation pédagogique axés sur la compétence (competency-based teacher-education programmes — CBTE), que l'Occident a abandonnés depuis longtemps. Procédant à une analyse critique de la dépendance à l'égard du modèle axé sur la compétence et de la politique qui y est associée, Kumar (1996) remarque avec perspicacité :

Sans une idée inspiratrice ou une vision de la société, le système éducatif va, en trébuchant, d'un gadget à l'autre. Dernier gadget en date : les « niveaux minimaux d'apprentissage », établis en fonction des objectifs comportementaux définis, et bientôt abandonnés, en Amérique, dans les années 70. On estime que, grâce à ces objectifs, le système sera plus à même de rendre des comptes, en particulier aux pays fournisseurs d'aide et prêteurs qui ont joué un rôle positif dans le sillage d'un programme d'ajustement structurel.

Rappelons que la sensibilité au contexte dans lequel on se trouve est un des éléments clés de la formation pédagogique réflexive. Pour Calderhead et Gates (1993), un programme de formation pédagogique fondé sur la notion de pratique réflexive a notamment pour objectif de sensibiliser les enseignants au contexte social et politique dans lequel ils travaillent, et de les aider ainsi à comprendre que l'enseignement est socialement et politiquement situé, et qu'il leur incombe de prendre conscience de ces contextes et de les analyser.

Une des questions auxquelles il est indispensable de répondre, c'est celle de savoir si les formulations théoriques qui sous-tendent le processus d'élaboration et de réforme des programmes, les stratégies transactionnelles et diverses autres activités se fondent sur une forme ou sur une autre de recherche autochtone, ou simplement sur la recherche menée dans les pays occidentaux.

Recherche et innovations dans le domaine de la formation pédagogique : réalités indiennes, solutions occidentales

Comme sa théorie et sa pratique, la recherche indienne en éducation — de même qu'en matière de formation pédagogique — est restée, de façon générale, réceptive aux modèles et aux paradigmes occidentaux. Outre les raisons historiques liées au passé colonial, Choksi et Dyer (1996) ont pu se rendre compte que l'establishment indien était plus sensible aux apports d'origine extérieure ou, à tout le moins, nationale, qu'à la recherche proprement « autochtone » (Shaeffer, 1991). Pour des raisons de prestige et de statut, il est plus facile aux « gens du Nord », dans les pays en développement, d'avoir accès auprès des décideurs. S'agissant de la mondialisation des sciences sociales, Bhambri (1998) fait une remarque intéressante :

Les pays occidentaux mettent à l'épreuve l'activité intellectuelle du tiers monde en sélectionnant et en cooptant des spécialistes des sciences sociales néocolonialistes. De généreuses subventions sont accordées par des organismes occidentaux à des établissements et à des individus, dans le but de vendre la recherche universitaire de l'Occident. Toutes les idées puissantes ont une assise matérielle, et, dans le cas des spécialistes universitaires des sciences sociales du tiers monde, l'assise matérielle est fournie par les institutions financières occidentales.

En Inde, la formation pédagogique, peut-être pour des raisons telles que celles-là, a été fortement influencée par Ned Flender, Dwight Allen et Bruce Joyce. Elle reste donc essentiellement dans l'orbite du paradigme « behavioriste ». On peut souligner à nouveau qu'Allen et Joyce ont peut-être parfois une arrière-pensée, celle de voir diffuser leurs idées et leurs recherches, en particulier, dans les pays en développement. À la suite de Frankel (1965) et de Combs (1965), on peut ajouter que l'enseignement et les affaires culturelles constituent souvent la « quatrième dimension » de la politique étrangère des pays développés. Lindsay (1993), dans son compte-rendu de *Teachers and teaching in the developing world* (Rust et Dalin, 1990), a noté que les États-Unis, entre autres pays, accordent leur aide aux projets pédagogiques des pays en développement, mais pas toujours par pur altruisme. S'il a raison, et si nous ne voulons pas être dupes de leurs plans, nous ne saurions être trop vigilants quant aux motivations des donateurs.

Pour toutes ces raisons, les traditions des pays en développement ont été fortement influencées par les pratiques en vogue dans les pays développés. La recherche pédagogique, dans les pays en développement, est restée, dans une large mesure, dominée par la métaphore de la fonction de production, qui a son origine dans des études traitant des classes nord-américaines (Gage et Needels, 1989). Comme le fait remarquer Avalos (1985), qui a mené de nombreux travaux et enquêtes dans les pays en développement, si l'on considère les recherches sur l'enseignement effectuées au cours de ces vingt dernières années dans ces pays, l'impression générale qui s'en dégage est celle d'un net recul des constructions théoriques autochtones fondées sur les résultats de la recherche. En fait, il serait plus exact de dire que cette

dernière a, pour une large part, suivi l'orientation de la recherche nord-américaine antérieure. C'est ainsi que se sont succédé les enquêtes par questionnaire visant à déterminer ce que font les enseignants et quelle est leur qualification professionnelle. Le reste de la recherche s'est concentré sur les pédagogies « progressistes » (enseignement indirect, pédagogie de la découverte, enseignement faisant appel au sens plutôt qu'à la mémoire et à la récitation mécanique), ainsi que sur les points de vue et l'enseignement comportementaux, tels qu'ils s'expriment dans l'approche dite des « objectifs pédagogiques » et dans l'enseignement programmé. Cela est validé aussi par les types de formation pédagogique dont rendent compte les cinq enquêtes sur la recherche pédagogique en Inde (Buch, 1974, 1979, 1987, 1991 ; et NCERT, 1997).

Une application aveugle dans les pays pauvres des recherches menées dans les pays occidentaux riches ne se justifie pas toujours, vu que, d'ordinaire, les réalités socioculturelles diffèrent entièrement d'un contexte à l'autre. C'est ainsi que Rugh et Farooqi (1991), se fondant sur la situation du Pakistan, ont fait valoir qu'il n'est pas toujours utile de généraliser les résultats des recherches menées dans les pays riches et de les appliquer aux pays pauvres. Bien que les systèmes éducatifs, d'un côté comme de l'autre, soient similaires sur le plan formel (il y a des enseignants, des salles de classe, des manuels scolaires et des heures de cours dans le monde en développement comme dans le monde développé), le contexte et la dynamique du processus d'enseignement et d'apprentissage peuvent se révéler fondamentalement différents. Ce qui peut poser problème dans le milieu « pauvre » (par exemple, le fait que de nombreux enseignants ne maîtrisent pas la discipline qu'ils enseignent, même dans les classes primaires) n'en pose sans doute aucun dans des pays où tous les enseignants ont un diplôme universitaire. Dans le pays industrialisé, la question est de savoir non pas si l'enseignant a une connaissance de base de la discipline enseignée, mais plutôt s'il sait enseigner la discipline en question.

Cette situation est caractéristique de pays comme le Bangladesh, l'Inde, le Népal, le Pakistan et Sri Lanka. Les enquêtes effectuées auprès des enseignants des écoles primaires en Inde (Bashir, 1994 ; Banque mondiale, 1997) ont montré que ceux-ci avaient une connaissance insuffisante du « contenu ». Une des récentes études de Gupta (1996), menée dans le cadre d'une enquête de grande ampleur réalisée au titre du District Primary Education Programme (DPEP), a fait apparaître que le niveau de « connaissances » des instituteurs de son échantillon, évalué sur la base d'un test de lecture et de mathématiques, était beaucoup plus faible que prévu. De fait, les enseignants n'avaient pas eux-mêmes les connaissances minimales qu'ils s'efforçaient d'inculquer à leurs élèves. Si telle est la situation dans laquelle se débattent nos enseignants, alors notre recherche en formation pédagogique doit chercher à y remédier plutôt que de s'inspirer des modes occidentales.

Il est triste de constater que, dans ce domaine, les chercheurs indiens, au lieu de définir nos propres priorités et nos programmes de recherche, se sont surtout intéressés à l'« enseignement programmé », au « microenseignement » et (ces derniers temps) aux « modèles d'enseignement » et autres conceptions du même genre, se montrant sensibles aux modes. Malheureusement, nous n'avons même pas hésité à

présenter ces conceptions comme nos « innovations » en matière de formation pédagogique (Joshi et Thomas, 1991).

Un bilan récent de la recherche indienne sur la formation pédagogique (Govinda et Buch, 1990) révèle qu'il y a eu près de 150 études faites dans ce domaine au cours de la dernière décennie. Sur ces 150 études, un tiers environ est axé sur la pratique enseignante. La plupart d'entre elles traitent du microenseignement et des techniques pédagogiques dans le contexte général des techniques de modification du comportement. Il est intéressant de noter les conclusions auxquelles Govinda et Buch sont parvenus après avoir procédé à une analyse approfondie de cette recherche :

Il n'est pas déplacé de faire deux remarques générales sur la nature des études analysées ici. Le fait que presque toutes les études sur l'enseignement assimilent celui-ci à un ensemble de techniques auxquelles les élèves-maîtres peuvent être formés montre que les chercheurs indiens n'ont, en général, abordé l'enseignement que sous l'angle « behavioriste ». Pas une seule de ces études ne témoigne d'une volonté d'analyser l'enseignement dispensé en classe sous l'angle de la théorie de la connaissance. Aucune n'aborde non plus le problème sous l'angle ethnographique. La position théorique étroite adoptée par les chercheurs a donné de l'enseignement une image morcelée, l'a réduit à un ensemble de techniques par ailleurs indépendantes. Cela va tout à fait à contre-courant de l'orientation des études menées en d'autres régions du monde.

Il est clair que le type de recherche effectué en Inde n'a pas apporté de réponse aux graves problèmes auxquels fait face la formation pédagogique dans ce pays. Les priorités restent orientées dans un sens favorable à un point de vue particulier (le « behaviorisme »), qui s'appuie souvent sur une méthodologie exclusivement scientifique-positiviste. Parmi les questions qui devraient nous tourmenter, celle de savoir pourquoi nous ne nous sommes ouverts, historiquement, qu'au « behaviorisme » et sommes demeurés imperméables aux autres points de vue figure en bonne place. Le fait que nous soyons restés insensibles aux influences et aux conceptions humanistes, notamment à celles d'Abraham Maslow (1968), de Carl Rogers (1961) ou d'Arthur Combs (1965), dont les messages ont pourtant plus d'affinités avec la pensée indienne, n'est-il pas curieux ?

Une bonne part de la recherche pédagogique nous vient encore, hélas, des pays développés. Les résultats en sont publiés dans des revues prestigieuses, qui lancent la mode internationale. Ce qui est nécessaire pour l'heure, c'est de promouvoir, dans les pays en développement, une recherche autochtone, appropriée à l'espace culturel. Et, ce dont les revues éditées à l'échelon local ont besoin, c'est d'avoir à leur tête des directeurs courageux et prêts à accepter des matériaux susceptibles de remettre en question les conclusions admises par le plus grand nombre et les partis pris ethnocentriques des pays industrialisés (Mazrui, 1978 ; Altbach, 1978 ; Shaeffer et Nkinyangi, 1983). Cela dit, c'est aussi un fait indiscutable que, la plupart du temps, la qualité des travaux de recherche pédagogique publiés dans les revues des pays en développement est inférieure à celle des articles provenant de ces pays qui paraissent dans les revues des nations développées. À ce propos, il est peut-être utile —

bien que paradoxal — de signaler que l'intérêt à l'égard de l'indigénité et de la recherche indigène s'est d'abord manifesté dans des études publiées dans le monde développé (Atal, 1981 ; Misra et Gergen, 1993).

La recherche pédagogique indienne : définir les priorités

L'analyse des travaux de recherche sur la formation pédagogique qu'offrent les cinq enquêtes sur la recherche pédagogique indienne (Surveys of Indian Educational Research : Buch, 1974, 1979, 1987, 1991, et NCERT, 1997) montre que les recherches effectuées dans ce domaine ont été, pour l'essentiel, de nature purement académique, et avaient pour principal objet l'obtention d'un grade universitaire. Elles ne sortent pas des limites du paradigme quantitatif (Choksi et Dyer, 1996) et ne sauraient avoir, de ce fait, qu'une importance et une portée limitées. Les études réellement intéressantes sur l'abandon scolaire, l'enseignement des sciences, l'aménagement des programmes scolaires et la production de matériel didactique ont été faites ailleurs que dans les établissements de formation pédagogique (Pattanayak, 1986). Nous ne voulons pas parler de recherches hautement sophistiquées : même les études sur la maîtrise du vocabulaire et d'autres éléments linguistiques selon l'âge et le sexe brillent par leur absence.

Le peu d'intérêt manifesté par les décideurs, ainsi que les contraintes politiques et les limitations d'accès, qui déterminent le choix de la discipline, ont eu un effet calamiteux sur la promotion d'une culture de recherche en Inde, en particulier sur la promotion de la recherche pédagogique. Les universités n'ont pris, à cause de cela, aucune initiative qui tienne compte des évolutions du scénario national et international, s'agissant à la fois du contenu et du type de recherche (Choksi et Dyer, 1996). Rien d'étonnant donc à ce que, malgré les perpétuelles critiques émises à l'encontre du système de formation pédagogique, on ne décèle aucune tentative de compréhension du système de formation pédagogique indien. Joshi (1997), analysant la recherche indienne dans le domaine de la formation pédagogique, remarque : « La plupart des décisions, essentielles pour le développement de ladite formation, sont souvent prises par une poignée de décideurs, et il est rare qu'ils estiment nécessaire d'effectuer des études de suivi, sans parler d'activités de recherche ou de développement. »

La situation exige que la recherche dans le domaine de la formation pédagogique vise à orienter l'action des pouvoirs publics. Cette recherche devra être fondée sur une compréhension pragmatique des situations sur le terrain, sur les structures institutionnelles d'appui et de programme existantes, sur un renforcement des interventions récentes et sur l'exploitation optimale des ressources humaines et matérielles disponibles. Dans quelle mesure le système de formation pédagogique, se demande Rajput (1995), répond-il aux priorités nationales, telles que l'universalisation de l'enseignement primaire et les initiatives à prendre dans les domaines de l'éducation non formelle et de l'éducation des adultes, qu'on ne peut plus isoler du système dit formel ?

Priorité doit être donnée à une recherche valable dans des domaines traditionnellement négligés, tels que la formation des instituteurs et la formation continue des enseignants (Govinda et Buch, 1990). Il faut veiller à ne pas favoriser uniquement l'approche scientifique-positiviste depuis longtemps vénérée, et à encourager aussi les approches qualitatives/interprétatives, telles que l'ethnographie, l'observation participative, les études de cas, l'approche biographique et autres techniques.

Pour récapituler

Les programmes de formation pédagogique n'ont pas répondu jusqu'à présent aux vrais besoins que rencontrent les maîtres dans leur classe, ni contribué à assurer leur professionnalisme. On doit regretter que cette formation ne prenne plus guère aujourd'hui que l'aspect d'un rituel, certes indispensable à l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement, mais ne servant pas à grand-chose d'autre. Les autorités éducatives et les responsables politiques ont la satisfaction de pouvoir dire qu'un pourcentage élevé du personnel enseignant est diplômé, mais si, au bout du compte, ce personnel n'est pas réellement efficace, l'entreprise s'avère coûteuse (Dove, 1985).

L'indigénisation de la formation pédagogique implique un changement de paradigme : il faut considérer la situation de l'intérieur, donner toute leur importance aux réalités socioculturelles et faire appel à des pédagogies ouvertes à la culture environnante. Nous devons renoncer à modéliser nos programmes et nos recherches sur une « conscience d'emprunt », et les enraciner plutôt dans le contexte local.

Notes

1. L'auteur souhaite manifester sa gratitude à Ram Narain Mehrotra et à Ashok Srivastava pour leurs observations sur les premières ébauches de cet article, ainsi qu'à Rajenda Dixit pour l'aide qu'il lui a apportée dans la traduction de certaines citations à partir de l'hindi.
2. Anandavardhan, Kalidas et Kabir sont des grands noms de la littérature indienne. Leur contribution aux deux principales langues autochtones, le sanskrit et l'hindi, est considérable. Pampa et Basava sont deux grandes figures de la littérature kannada (le kannada est une langue du sud de l'Inde).
3. La relation maître-élève est celle de deux compagnons de voyage. Ils sont membres de la même expédition, ils marchent main dans la main. Ce n'est pas une relation où nous marchons à distance. Non. Pas ça ! Avançons ensemble ; et pour avancer ensemble, nous devons obtenir quelque chose de toi. De toi nous devons obtenir le rayonnement, la réfraction et le reflet de ce que nous te donnons. (Misra, 1998, p. 31).
4. « En maintenant les salaires et la condition des enseignants à un niveau médiocre, l'État colonial a fait en sorte que sa propre perception du savoir soit fidèlement transmise aux enfants indiens sans les déformations qu'une profession enseignante intellectuellement alerte aurait pu imposer au système. » (Kumar, 1991, p. 15).

Références

- Acharya, P. 1978. « Indigenous vernacular education in pre-British era : traditions and problems » [L'enseignement en langue vernaculaire autochtone à l'époque prébritannique : traditions et problèmes]. *Economic and political weekly* (Bombay), n° 13, p. 1981-1988.
- Adair, J. G. ; Puhan, B. N. ; Vohra, N. 1993. « Indigenization of psychology : empirical assessment of progress in Indian research » [Indigénisation de la psychologie : évaluation empirique des progrès de la recherche indienne]. *International journal of psychology* (Londres), n° 28, p. 149-169.
- Agrawal, A. 1995. « Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge » [Abattre la séparation entre connaissance autochtone et connaissance scientifique]. *Development and change* (Oxford, Royaume-Uni), n° 26, p. 413-439.
- Alatas, S. H. 1972. « L'asservissement intellectuel dans les études du développement ». *Revue internationale des sciences sociales* (Paris), vol. XXIV, p. 9-26.
- Altbach, P. G. 1977. « Servitude of the mind ? Education, dependency and neocolonialism » [Asservissement des esprits ? Éducation, dépendance et néocolonialisme]. *Teachers college record* (New York), n° 79, p. 187-204.
- . 1978. « The distribution of knowledge in the Third World : a case study in neo-colonialism » [La répartition du savoir dans le tiers monde : un modèle de néocolonialisme]. Dans : Altbach, P. G. ; Kelly, G. P. (dir. publ.). *Education and colonialism*. New York, Longmans.
- Altbach, P. G. ; Kelly, G. P. 1978. *Education and colonialism* [Éducation et colonialisme]. New York, Longmans.
- Anantha-Murthy, U. R. 1992. « National academies : role in promoting excellence [Le rôle des académies nationales : promouvoir l'excellence]. *The times of India* (New Delhi), 16 novembre.
- Atal, Y. 1981. « L'appel à l'indigénisation ». *Revue internationale des sciences sociales* (Paris), vol. XXXIII, p. 209-218.
- Atte, O. 1992. « Indigenous local knowledge as a key to local level development : possibilities, constraints and planning issues » [Le savoir local autochtone, clé du développement au niveau local : possibilités, contraintes et problèmes de planification]. *Studies in technology and social change* (Ames, Iowa), n° 20.
- Au, K. ; Jordan, C. 1981. « Teaching reading to Hawaiian children : finding a culturally appropriate solution » [Enseigner la lecture aux enfants hawaïens : trouver une solution culturelle appropriée]. Dans : Trucebaa, H. ; Guthrie, G. ; Au, K. (dir. publ.). *Culture and the bilingual classroom : studies in classroom ethnography*, p. 139-152. Newbury, Massachusetts, Rowley.
- Avalos, B. 1985. « Training for better teaching in the Third World : lessons from research » [Former en vue d'améliorer l'enseignement dans le tiers-monde : leçons tirées de la recherche]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), n° 1, p. 289-299.
- . 1990. « Teacher effectiveness : more questions about an old theme » [L'efficacité des enseignants : vieux débat, nouvelles questions]. Dans : Rust, D. ; Dalin, P. (dir. publ.). *Teachers and teaching in the developing world*, p. 199-217. New York, Garland.
- Badheka, G. 1990. *Divaswapana*. New Delhi, National Book Trust.
- Bakshi, O. 1993. « Indigenizing social sciences : a critique and an alternative » [Indigéniser les sciences sociales : une critique et une solution de rechange]. *International studies* (New Delhi), n° 30, p. 411-435.

- Banque mondiale. 1997. « Improving teachers' performance » [Améliorer les résultats des enseignants]. *Primary education in India*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Bashir, S. 1994. « Public versus private in primary education : a comparison of school effectiveness and costs in Tamil Nadu » [Enseignement primaire public et privé : étude comparée de l'efficacité et du coût des écoles dans le Tamil Nadu]. Thèse de doctorat. Faculté d'économie, London School of Economics.
- Batra, P. 1995. « Elementary truths » [Vérités élémentaires]. *Seminar* (New Delhi), n° 436, p. 20-25.
- Bhambri, C. P. 1998. « Globalisation and social science » [Mondialisation et sciences sociales]. *Economic and political weekly* (Bombay), 10 janvier.
- Bennagen, P. L. 1977. « Mirror, mirror on the wall, are we human after all ? » [Miroir, mon beau miroir, sommes-nous vraiment humains ?]. Dans : Carlos, A. C. ; Magro, A. R. (dir. publ.). *The social responsibilities of the social scientist as an intellectual*. Queen City, Philippines, Université des Philippines.
- Buch, M. B. (dir. publ.). 1974. *A survey of research in education* [Enquête sur la recherche en éducation]. Baroda, Inde, Center for Advanced Study in Education, M. S. Université de Baroda.
- . 1979. *Second survey of research in education* [Deuxième enquête sur la recherche en éducation]. Baroda, Inde, Society for Educational Research and Development.
- . 1987. *Third survey of research in education* [Troisième enquête sur la recherche en éducation]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- . 1991. *Fourth survey of research in education* [Quatrième enquête sur la recherche en éducation]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- Calderhead, J. ; Gates, P. 1993. *Conceptualizing reflection in teacher development* [Conceptualiser la réflexion sur le perfectionnement du personnel enseignant]. Londres, The Falmer Press.
- Carnoy, M. 1974. *Education as cultural imperialism* [L'éducation en tant qu'impérialisme culturel]. New York, David Mackay.
- Chauhan, S. S. 1983. *Advanced educational psychology* [Psychopédagogie avancée]. 5^e éd. New Delhi, Vikas Publications.
- Choksi, A. ; Dyer, C. 1996. « North-South collaboration in educational research : reflections on the Indian experience » [Collaboration Nord-Sud dans la recherche en éducation : réflexions sur l'expérience indienne]. Dans : Crossley, M. ; Vulliamy, G. (dir. publ.). *Qualitative educational research in developing countries : current perspective*. Washington, Garland Reference Library.
- Combs, A. W. 1965. *The professional education of teachers : a perceptual view of teacher preparation* [La formation pédagogique : point de vue sur la préparation des enseignants]. Boston, Massachusetts, Allyn et Bacon.
- Combs, P. H. 1964. *The fourth dimension of foreign policy : educational and cultural affairs* [La quatrième dimension de la politique étrangère : les affaires éducatives et culturelles]. New York, Council for Foreign Relations.
- Dei, G. 1993. « Sustainable development in the African context : revising some theoretical and methodological issues » [Pour un développement durable dans le contexte africain : réexamen de quelques problèmes théoriques et méthodologiques]. *Revue africaine de développement*, Abidjan, Côte d'Ivoire, n° 18, p. 97-110.
- Delors, J. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle). Paris, UNESCO ; Odile Jacob.

- Derry, S. J. 1992. « Beyond symbolic processing : expanding horizons for educational psychology » [Par-delà le traitement symbolique : élargir l'horizon de la psychopédagogie]. *Journal of educational psychology* (Washington, D. C.), n° 84, p. 413-418.
- Dharampal. 1983. *Beautiful tree : indigenous Indian education in the eighteenth century* [Un bel arbre : l'éducation indienne autochtone au XVIII^e siècle]. New Delhi, Biblia Impex.
- Dove, L. 1985. *Teachers and teacher education in developing countries* [Enseignants et formation pédagogique dans les pays en développement]. Londres, Croom Helm.
- Dube, S. C. 1979. « Anthropology and the challenge of development » [L'anthropologie et le défi du développement]. *Research bulletin* (Williamsburg, Virginie), n° 1, p. 4-8.
- . 1988. *Modernization and development : the search for alternative paradigms* [Modernisation et développement : en quête de nouveaux paradigmes]. Tokyo, The United Nations University Press.
- Dyer, C. 1996. « Primary teachers and policy innovation in India : some neglected issues » [Les enseignants du cycle primaire et l'innovation en matière de politique éducative en Inde : quelques problèmes méconnus]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), n° 16, p. 27-40.
- Erikson, E. H. 1970. *Gandhi's truth* [La vérité de Gandhi]. New York, Norton.
- Espiritu, A. C. 1968. « The limits of applicability of Western concepts, values and methods in the social sciences to the concrete realities of Asian societies » [Limites d'application des idées, des valeurs et des méthodes occidentales en sciences sociales aux réalités concrètes des sociétés asiatiques]. Dans : *The relevance of the social sciences in contemporary Asia*. Tokyo, World Student Christian Federation.
- Feiman-Nemser, S. ; Floden, R. E. 1986. « The cultures of teaching » [Cultures pédagogiques]. Dans : Wittrock, M. C. (dir. publ.). *Handbook of research on teaching*. 3^e éd. New York, Macmillan.
- Frankel, C. 1965. *The neglected aspect of foreign affairs : American educational and cultural policy abroad* [Le parent pauvre des affaires étrangères : la politique éducative et culturelle américaine à l'étranger]. Washington, D. C., Brooklings Institution.
- Gage, N. ; Needels, M. 1989. « Process-product research on teaching : a review of criticisms » [Recherche sur l'enseignement orienté vers le produit transformé : analyse des critiques]. *The elementary school journal* (Chicago), n° 89, p. 253-300.
- Gagné, R. M. 1965. *The conditions of learning* [Les conditions de l'apprentissage]. Londres, Holt, Rinehart et Winston.
- Gordon, E. W. 1995. « Culture and the sciences of pedagogy » [La culture et les sciences de la pédagogie]. *Teachers college record* (New York), n° 97, p. 32-46.
- Govinda, R. ; Buch, M. B. 1990. « Indian research in teacher education : a review » [Recherche indienne dans le domaine de la formation pédagogique]. Dans : Tisher, R. P. ; Wideen, M. F. (dir. publ.). *Research in teacher education : international perspectives*. Basingstoke, Royaume-Uni, The Falmer Press.
- Gulati, S. 1996. « Educational psychology curriculum of elementary teacher education : a proposal for research » [L'enseignement de la psychopédagogie dans la formation pédagogique des enseignants du premier degré : projet de recherche]. *Indian educational review* (New Delhi), n° 31, p. 321-345.
- Gupta, K. M. 1996. « Teachers performance in mathematics and reading test » [Les résultats des enseignants au test de mathématiques et de lecture]. *Indian educational review* (New Delhi), n° 31, p. 92-104.
- Haberman, M. 1991. « Can cultural awareness be taught in teacher education programme ? »

- [Peut-on inclure la sensibilisation culturelle dans la formation dispensée aux futurs maîtres ?]. *Teaching education* (Columbia, Caroline du Sud), n° 4, p. 25-32.
- Haq, M. U. 1976. *The poverty curtain : choices for the Third World* [Le rideau de pauvreté : les choix qui s'offrent au tiers monde]. New York, Columbia University Press.
- Ho, D. Y. F. 1988. « Asian psychology : a dialogue on indigenization and beyond » [Psychologie asiatique : dialogue sur l'indigénisation et au-delà]. Dans : Paranjpe, A. C. ; Ho, D. Y. F. ; Rieber, E. R. W. (dir. publ.). *Asian contributions to psychology*. New York, Praeger.
- Jordan, C. 1985. « Translating culture : from ethnographic information to educational program » [Traduire les cultures dans l'éducation : de l'information ethnographique à la pédagogie]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginie), n° 16, p. 105-123.
- Joshi, J. N. 1997. « Research in teacher education » [Recherche en formation pédagogique]. Dans : *Fifth survey of educational research*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- Joshi, S. M. ; Thomas, V. D. 1991. « Innovations in teacher education : the Indian context » [Innovations dans la formation pédagogique : le contexte indien]. *Action in teacher education* (Reston, Virginie), n° 13, p. 48-53.
- Kim, U. ; Berry, J. W. 1993. *Indigenous psychologies : research and experience in cultural context* [Psychologies autochtones : la recherche et l'expérience dans leur contexte culturel]. Newbury Park, Californie, Sage.
- Kim, V. 1990. « Indigenous psychology : science and application » [Psychologie autochtone : science et application]. Dans : Brislin, R. W. (dir. publ.). *Applied cross cultural psychology*. Newbury Park, Californie, Sage.
- Kothari, R. 1988. *Rethinking development : in search of humane alternatives* [Repenser le développement : à la recherche d'options plus humaines]. New Delhi, Ajanta Publications.
- Kumar, K. 1991. *Political agenda of education : a study of colonialist and nationalist ideas* [Programme politique de l'éducation : étude des idées colonialistes et nationalistes]. New Delhi, Sage.
- . 1992. *What is worth teaching ?* [Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ?]. New Delhi, Orient Longman.
- . 1996. « Teaching without a vision : India at fifty » [Enseigner sans vision : l'Inde à cinquante ans]. *The times of India* (New Delhi), 14 octobre.
- Ladson-Billings, G. 1995. « Toward a theory of culture relevant pedagogy » [Pour une théorie pédagogique et culturelle pertinente]. *American educational research journal* (Washington, D. C.), vol. 32, n° 3, p. 465-491.
- Leavitt, H. W. 1991. « Worldwide issues and problems in teacher education » [Problèmes mondiaux et problématique de la formation des enseignants]. *Journal of teacher education* (Washington, D. C.), n° 42, p. 323-331.
- Lindsay, B. 1993. « The profession of teaching : complexities in developing countries : an essay-review of teachers and teaching in developing world » [La profession enseignante : complexité des situations dans les pays en développement — Essai/bilan sur les enseignants et l'enseignement dans le monde en développement]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Royaume-Uni), n° 9, p. 119-125.
- Macaulay, T. B. 1853. « Indian education : Minute of the 2 February, 1853 » [L'éducation indienne : le memorandum du 2 février 1853]. Dans : Young, G. M. (dir. publ.). 1952. *Macaulay : prose and poetry*, p. 722-723. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

- Majumdar, H. B. 1963. « Origin and development of teacher education in India » [Origine et évolution de la formation pédagogique en Inde]. Dans : Mukerji, S. N. (dir. publ.). *Education of teachers in India*. New Delhi, S. Chand and Co.
- Maslow, A. H. 1968. « Some educational implications of the humanistic psychologies » [Quelques incidences de la psychologie humaniste sur l'éducation]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 38, n° 4, p. 685-696.
- Mazrui, A. A. 1978. *Political values and the educated class in Africa* [Les valeurs politiques et la classe cultivée en Afrique]. Londres, Heinemann.
- Misra, G. 1997. Introduction. *Psychology and developing societies* (New Delhi), n° 9, p. 1-7.
- Misra, G. ; Gergen, K. J. 1993. « On the place of culture in social science » [De la place de la culture dans les sciences sociales]. *International journal of psychology* (Londres), n° 28, p. 225-243.
- Misra, V. N. 1998. *Adhyapan : bhartiya drishti*. New Delhi, National Council of Teacher Education.
- Moghaddam, F. M. 1987. « Psychology in the three worlds : as reflected by the cross cultural psychology and move towards indigenous third world psychology » [La psychologie dans les trois mondes : psychologie transculturelle et transition vers une psychologie autochtone du tiers monde]. *American psychologist* (Washington, D. C.), n° 452, p. 912-920.
- Mohan, J. 1993. *Educational psychology* [Psychologie de l'éducation]. New Delhi, Wiley Eastern.
- Mohatt, G. ; Erikson, F. 1981. « Cultural differences in teaching styles in an Odawa school : a sociolinguistic approach » [Différences culturelles et styles d'enseignement dans une école Odawa : une approche sociolinguistique]. Dans : Trueba, H. ; Guthrie, G. ; Au, K. (dir. publ.). *Culture and the bilingual classroom : studies in classroom ethnography*. Newbury, Massachusetts, Rowley.
- Moumouni, A. 1968. *Education in Africa* [L'éducation en Afrique]. Londres, André Deutsch.
- Nandy, A. 1995. « The future of university » [L'avenir de l'université]. *Seminar* (New Delhi), n° 425, p. 45-46.
- National Council of Educational Research and Training. 1997. *Fifth survey of educational research* [Cinquième enquête sur la recherche en éducation]. New Delhi.
- . 1998. *Curriculum and syllabi for M.Ed., elementary education programme* [Plan d'études et programmes scolaires détaillés pour le Master of Education (M.Ed.), programme de l'enseignement primaire]. New Delhi, Department of Teacher Education and Extension, NCERT.
- Panda, K. C. 1997. « Educational psychology : rethinking about its relevance » [La psychologie de l'éducation est-elle toujours pertinente ?]. Dans : Singh, R. P. (dir. publ.). *Teacher training in India : looking ahead* [L'avenir de la formation pédagogique en Inde]. New Delhi, Federation of Management of Educational Institutions.
- Patanik, P. 1996. Avant-propos. Romilla Thapar. *Time as a metaphor of history : early India* [Le temps en tant que métaphore de l'histoire : l'Inde ancienne]. New Delhi, Oxford University Press.
- Pattanayak, D. P. 1986. « Teacher education » [Formation pédagogique]. Dans : Malhotra, P. L. ; Parakh, B. S. ; Misra, C. H. K. (dir. publ.). *School education in India : present status and future needs*. New Delhi, National Council of Education Research and Training.

- Raina, M. K. ; Srivastava, A. K. (à paraître). « Educational psychology in India : its present status and future concerns » [La psychologie de l'éducation en Inde : situation actuelle et problèmes à venir]. *World psychology* (New York).
- Raina, V. K. 1995. « Teacher educators in India : in search of an identity » [Les formateurs d'enseignants en Inde en quête d'identité]. *Journal of teacher education* (Washington, D. C.), n° 46, p. 45-52.
- . 1997. « Teacher educators in perspective : explorations in their social origins, world-view and professional productivity » [Les formateurs d'enseignants en perspective : études de leurs origines sociales, de leur vision du monde et de leur productivité professionnelle]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training, Educational Research and Innovations Committee.
- Rajput, J. S. 1995. « Initial remarks of the chairman. National Workshop on research areas in teacher education » [Remarques initiales du président. Atelier national sur les domaines de recherche dans la formation pédagogique]. New Delhi, National Council for Teacher Education, 8-11 octobre.
- Regional Institute of Education. 1997. « Revised regulations and scheme of studies for Bachelor of science education B.Sc.ed., degree programme. RIE scheme effective from 1990-1991 » [Règlement révisé et plan d'études pour le programme conduisant à l'obtention du grade de *Bachelor of Science Education*, B.Sc.ed.]. *RIE, schémas effectifs pour 1990-1991*. Mysore.
- Richards, P. 1985. *Indigenous agricultural revolution : ecology and food production in West Africa* [Révolution agricole autochtone : écologie et production vivrière en Afrique de l'Ouest]. Londres, Hutchinson.
- Rogers, C. R. 1961. *On becoming a person* [Devenir une personne]. Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin.
- Rugh, A. B. ; Farooqi, M. 1991. *Teaching practice to increase student achievement : evidence from Pakistan* [Le stage pédagogique, un moyen d'améliorer les résultats scolaires : l'expérience pakistanaise]. Cambridge, Massachusetts, The Harvard University Institute for International Development. (Bridges research report series, n° 8.)
- Rust, V. D. ; Dalin, P. 1990. *Teachers and teaching in the developing world* [Les enseignants et l'enseignement dans les pays en développement]. New York, Garland.
- Saiyidan, K. G. 1934. *The school of the future* [L'école de l'avenir]. Allahabad, The Indian Press.
- Samy, J. 1978. « Development and research for whom ? Towards a critique of economism in the Pacific and session on theory and methods » [Développement et recherche pour qui ? Vers une critique de l'économisme dans la région du Pacifique ; la théorie et les méthodes]. Dans : Mamak, A. ; McCall, G. (dir. publ.). *Paradise postponed : essays on research and development in the South Pacific*. Rushcutters Bay, Pergamon Press.
- Schon, D. 1983. *The reflective practitioner* [Le praticien réfléchi]. New York, Basic Books.
- Serpell, R. C. 1984. « Comments on the impact of psychology : Third World development » [Remarques sur le rôle de la psychologie : le développement du tiers monde]. *International journal of psychology* (Londres), n° 19, p. 179-192.
- Shaeffer, S. 1991. *A framework for collaborating for educational change* [Un cadre de collaboration à la réforme du système éducatif]. Paris, UNESCO-IIPE.
- Shaeffer, S. ; Nkinyangi, J. A. 1983. *Educational research environments in the developing world* [Les milieux de la recherche en éducation dans les pays en développement]. Ottawa, Centre de recherche pour le développement international.
- Sham Lal. 1991. « Life and letters : the white man's burden » [La vie et les lettres : le fardeau de l'homme blanc]. *The times of India*. New Delhi, 16 février.

- Sharma, S. 1992. « Social science research in India : a review » [La recherche en sciences sociales en Inde : un bilan]. *Economic and political weekly* (Bombay), 5-12 décembre.
- Shotton, J. R. 1997. « No master high or low : challenging the pedagogy of the oppressed » [Ni grand, ni petit maître : battre en brèche la pédagogie de l'opprimé]. Document présenté à l'International Seminar on Research in Teacher Empowerment and School Effectiveness at Primary Stage. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- Shukla, S. ; Kaul, R. 1998. *Education, development and underdevelopment* [Éducation, développement et sous-développement]. New Delhi, Sage.
- Sinha, D. 1981. « Non-Western perspectives in psychology : why, what and whither ? » [Perspectives extra-occidentales : pourquoi, quoi et vers où ?]. *Journal of Indian psychology* (Visakhapatnam, Inde), n° 3, p. 1-9.
- . 1989. « Cross-cultural psychology and the process of indigenisation : a second view from the Third World » [La psychologie transculturelle et le processus d'indigénisation : un autre point de vue en provenance du tiers monde]. Dans : Keats, D. M. ; Munro, D. ; Mann, L. (dir. publ.). *Heterogeneity in cross-culture psychology*. Amsterdam/Lisse, Swets et Zeitlinger.
- . 1994. « Indigenisation of psychology in India » [L'indigénisation de la psychologie en Inde]. *Indian psychological abstracts and reviews* (New Delhi), n° 1, p. 179-215.
- Sriram, S. 1998. Article dans lequel sont analysés : « Centuries of childhood » [Des siècles d'enfance], « Divaswapana », « Miseducation : pre-schoolers at risk » [Une éducation qui se fourvoie : les préscolaires en danger] et « The magical child » [L'enfant magique]. *Seminar* (New Delhi), n° 462, p. 58-60.
- Thomas, E. 1995. « Developing a culture sensitive pedagogy : a partnership challenge » [Élaborer une pédagogie sensible au milieu culturel : un problème de partenariat]. Dans : *Education and developments : tensions between economics and culture*. Londres, Institute of Education. Université de Londres. Communication présentée à la Conférence internationale sur le partenariat.
- . 1997. « Developing a culture-sensitive pedagogy : tackling a problem of melding 'global culture' within existing cultural context » [Élaborer une pédagogie sensible au milieu culturel : comment résoudre le problème de l'intégration de la « culture mondiale » dans le contexte culturel existant]. *International journal of education development* (Oxford, Royaume-Uni), n° 17, p. 13-26.
- Tjahjadi, R. (dir. publ.). 1993. *Nature and farming : biodynamic agriculture and communal resources adaptation systems. Selected cases in Indonesia* [Nature et agriculture : l'agriculture biodynamique et les systèmes d'adaptation aux ressources communautaires. Exemples choisis en Indonésie]. Jakarta, PAN.
- Tremmel, R. 1993. « Zen and the art of reflective practice in teacher education » [Le zen et l'art de la réflexion dans la formation des enseignants]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), n° 63, p. 434-458.
- Vogt, L. ; Jordan, C. ; Tharp, R. 1987. « Explaining school failure, producing school success : two cases » [Expliquer l'échec scolaire, provoquer la réussite scolaire : deux cas]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginie), n° 18, p. 276-286.
- Watson, K. 1982. *Education in the Third World*, Londres, Croom Helm.
- . 1994. « Technical and vocational education in developing countries : Western paradigms and comparative methodology » [L'enseignement technique et professionnel dans

- les pays en développement : paradigmes occidentaux et méthode comparative].
Comparative education (Abingdon, Royaume-Uni), n° 30, p. 85-97.
- Wittrock, M. C. 1986. *Handbook of research on teaching* [Guide de la recherche sur l'enseignement]. 3^e éd. New York, Macmillan.

DOSSIER

L'ENSEIGNEMENT
TECHNIQUE
ET PROFESSIONNEL

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL DU XXI^e SIÈCLE

Colin N. Power

Le rythme accéléré du progrès scientifique et technologique propre à notre époque a produit une révolution des communications qui se manifeste dans toutes les régions du monde et qui donne aujourd'hui naissance à une société planétaire de l'information. Les technologies de l'information et de la communication modifient effectivement, et de manière spectaculaire, la façon dont, un peu partout dans le monde, les gens vivent, apprennent, travaillent et même conçoivent le travail. Dans d'autres domaines de la science et de la technologie, certaines avancées laissent entrevoir une révolution de la production alimentaire et de la santé dans les vingt ou trente années à venir. En même temps, il apparaît de plus en plus clairement qu'il n'est pas possible de perpétuer indéfiniment le schéma actuel du développement socio-économique, ses effets s'avérant nuisibles à l'environnement.

Langue originale : anglais

Colin N. Power

Directeur général adjoint de l'éducation à l'UNESCO. Titulaire d'un doctorat. A été professeur de sciences et de mathématiques dans l'enseignement secondaire et coordonnateur des programmes et des recherches en ces domaines dans la province du Queensland. Nommé ensuite chargé de cours à l'Université du Queensland, puis professeur d'éducation à la Flinders University. Lauréat d'une bourse Fulbright en 1974. Ancien président de l'Association australienne des enseignants de sciences, de technologie et de mathématiques du Conseil international des associations d'enseignement scientifique et de l'Association du Pacifique Sud pour la formation des enseignants. Consultant auprès de l'UNESCO, de l'OCDE, du Secrétariat du Commonwealth, de l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est et des gouvernements d'Australie, d'Italie, de Malaisie, de Papouasie-Nouvelle-Guinée, de République de Corée et des États-Unis d'Amérique. Auteur, seul ou en collaboration, de onze ouvrages et d'environ 200 articles sur des thèmes comme l'aliénation de la jeunesse ou la prise de décisions chez les adolescents en situation conflictuelle.

Parallèlement, l'évolution politique qui a suivi la fin de la guerre froide a entraîné une libéralisation des échanges commerciaux et des mouvements de population entre les pays. Cette tendance à la mondialisation, associée au développement technologique, a affecté l'ensemble de la population du globe de façon différente et inégale. Elle a été à l'origine de bénéfices économiques rapides dans certains pays, tout en provoquant de graves problèmes sociaux dans d'autres.

Si la mondialisation peut être un stimulant à la croissance économique dans certains pays, elle exige en contrepartie une compétitivité accrue. Dans un tel climat, l'entreprise ne peut survivre qu'en adaptant son système de production aux nouvelles technologies, d'une part, afin d'augmenter les gains de productivité et de flexibilité et, d'autre part, en recrutant une main-d'œuvre mieux qualifiée et capable de plus d'initiatives. Du fait de cette exigence, les technologies nouvelles s'imposent peu à peu dans la quasi-totalité des secteurs de l'activité économique, sans épargner les industries les plus traditionnelles à fort coefficient de main-d'œuvre. Par la rapidité des transformations technologiques, les qualifications deviennent vite obsolètes, il faut savoir prendre plus d'initiatives et se recycler plus fréquemment. Ce scénario technologique en mutation peut aussi obliger les travailleurs à changer plusieurs fois d'emploi au cours de leur vie.

Le défi fondamental de l'économie mondialisée vient donc de ce qu'elle pousse à une adaptation permanente dans un environnement compétitif et sujet à de rapides transformations. Et cette recherche de compétitivité passera nécessairement au XXI^e siècle par la formation d'une main-d'œuvre mobile et efficace. Il incombera aux pouvoirs publics de donner à tous les moyens de maîtriser les techniques nécessaires à leur survie et à l'amélioration de la qualité de leur vie, car devant les exigences du monde du travail, les personnes non qualifiées risquent non seulement d'être au chômage mais également de devenir inemployables. Il importe donc que tous les programmes et activités pédagogiques offrent une éducation axée sur l'emploi (y compris les emplois indépendants et la création d'entreprise) et assurent l'acquisition des techniques de base, en particulier des compétences essentielles et des aptitudes générales liées aux exigences techniques et sociales qui permettront de participer à l'effort productif dans un monde en constante mutation.

L'enseignement technique et professionnel (ETP) est le secteur de l'éducation le plus directement concerné par l'acquisition du savoir et du savoir-faire nécessaires à l'ensemble des citoyens et des travailleurs de la plupart des industries et des services. On peut se demander si cet enseignement est capable de créer des emplois ; ce qui est sûr, en tout cas, c'est qu'il peut apporter à la population les qualifications qui lui donneront de meilleures chances de trouver ou de retrouver du travail et de fonctionner dans le contexte des sociétés modernes. D'où l'intérêt de rappeler avec insistance que tout citoyen a droit à un minimum d'enseignement technique et professionnel (dans la mesure où chaque société est tenue de satisfaire aux besoins fondamentaux d'apprentissage de ses membres), et que cet enseignement doit déboucher sur une amélioration de la condition sociale et permettre à un nombre croissant de jeunes d'acquérir un certain niveau de formation technique et professionnelle. Le nouvel environnement économique mondialisé réclame une nouvelle définition de l'ETP, qui tienne mieux compte des besoins des étudiants et de ceux des travailleurs.

Cet enseignement doit à la fois fournir une formation à l'emploi et préparer la nouvelle génération au développement durable et à un travail nécessitant un processus d'apprentissage continu. L'ETP du XXI^e siècle doit être conçu en fonction des exigences de la société du savoir et non plus de celles de la révolution industrielle.

Certains pays ont commencé à restructurer leur système d'ETP selon le profil qu'ils estiment devoir être celui du diplômé ETP du XXI^e siècle et, dans ce cas, il y a eu une nette revalorisation de cet enseignement. Parmi les modèles d'ETP actuellement disponibles, on considère que ceux qui mettent, au départ, l'accent sur une bonne éducation générale offrent les bases les plus solides à la formation ultérieure et au recyclage. Comme l'a souligné l'UNESCO à l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, il faut considérer l'ETP comme un processus ininterrompu qui dure toute la vie et fait partie intégrante de l'éducation de base pour tous. Cet enseignement doit aider les élèves à maîtriser les compétences de base dans des domaines fondamentaux comme les mathématiques, les langues étrangères et l'informatique, mais aussi les mécanismes intellectuels intervenant dans la pensée créatrice, la solution de problèmes et la prise de décisions. D'autre part, il devra permettre d'acquérir des qualités personnelles, telles que la sociabilité, l'estime de soi, l'autonomie, la capacité de se prendre en charge et le sens moral. En outre, l'intégration de programmes d'ETP dans l'enseignement général est considérée comme un bon moyen de préparer les apprenants aux exigences de leur vie future, notamment sur leur lieu de travail. La maîtrise de cette gamme de compétences devrait produire des travailleurs créatifs et « recyclables », ayant la souplesse voulue pour s'adapter sans problème à l'évolution de leur environnement de travail. Le développement de l'esprit d'initiative (pour former des travailleurs capables de générer des emplois en créant leur propre entreprise) est également considéré comme un aspect essentiel de l'ETP. Toutes ces techniques et compétences sont des composantes primordiales du deuxième pilier de l'éducation pour l'avenir, tel que l'a énoncé la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI^e siècle¹, à savoir « apprendre à faire ».

Puisque la plupart des diplômés de l'ETP seront sans doute amenés à acquérir une formation complémentaire sur leur lieu de travail, ou dans le cadre d'une institution publique ou privée, les responsables des programmes et de l'organisation des cours devront donner une certaine souplesse au système pour faciliter l'entrée et la sortie des apprenants de tous les âges de la vie. Les diplômés de l'ETP qui souhaitent se recycler pour acquérir de nouvelles compétences devront bénéficier de possibilités d'apprentissage informel tout au long de leur existence. Parmi les propositions allant dans ce sens, on retiendra, notamment, l'établissement de modules d'enseignement, l'introduction de méthodes d'évaluation selon les compétences, la détermination par chacun du rythme de son apprentissage selon ses besoins, et la valorisation de l'expérience, des savoirs et des compétences des aspirants à la formation. Il est désormais avéré² que les pays disposant d'une main-d'œuvre diversifiée et bien qualifiée (c'est-à-dire de techniciens qualifiés ainsi que de diplômés de l'enseignement supérieur) sont beaucoup plus compétitifs que ceux dont la main-d'œuvre ne possède qu'une gamme étroite de qualifications assez classiques.

Face à l'évolution rapide du monde du travail, l'activité de conseil et d'orientation pédagogiques et professionnels est déterminante et doit donc faire partie intégrante de tout programme d'ETP, car elle contribue à renforcer la pertinence et l'efficacité de la formation. Cette activité d'orientation est nécessaire si l'on veut comprendre et apprécier les aptitudes des étudiants, leur expliquer les différentes filières, et les aider à planifier leur formation pédagogique et professionnelle, mais aussi à établir un rapport efficace à autrui et à réussir leur insertion sociale et professionnelle.

L'intégration de l'ETP dans l'enseignement général doit s'accompagner de mesures propres à susciter une attitude positive vis-à-vis du travail. Les guides et conseillers en orientation doivent définir le développement de carrière comme un processus méthodique au cours duquel chaque individu accroît ses connaissances et sa maturité professionnelles, et s'ouvre les portes de l'emploi. Cela implique de se tenir au courant des exigences du marché du travail afin de pouvoir aider les sujets doués, comme ceux qui le sont moins, à élaborer les plans de carrière qui leur conviennent le mieux. Malheureusement, la plupart des enseignants n'ont pas reçu une formation adéquate de guide ou de conseiller en orientation, et, même là où de tels services existent, ils sont limités au milieu scolaire, ce qui signifie que ni les parents ni les jeunes et les adultes au chômage ne peuvent en profiter.

L'enseignement des futurs diplômés de l'ETP au *XXI^e* siècle devient de plus en plus complexe si l'on considère la gamme des compétences qui sont désormais exigées. En effet, on attend des enseignants qu'ils soient à la fois des concepteurs de programmes, des conseillers en orientation, des animateurs, des conseillers, des tuteurs, des gestionnaires de l'éducation et des ressources pédagogiques tout en étant des professionnels hautement qualifiés. Pour leur permettre d'assumer ces multiples responsabilités, il paraît indispensable d'améliorer leurs qualifications si l'on veut innover en matière d'ETP. La formation initiale des enseignants doit les préparer à continuer d'accroître leurs compétences tout au long de leur carrière. Dans de nombreux pays, le personnel enseignant a des lacunes en théorie ou en pratique. En l'occurrence, la formation en cours d'emploi peut l'aider à approfondir ses connaissances et son savoir-faire, et lui permettre de rester en phase avec les innovations technologiques. À cet égard, l'approche pluridimensionnelle qui associe une formation modulaire et en cours d'emploi à des stages de recyclage pendant les vacances se révèle efficace. La distinction traditionnelle entre formation préalable et formation en cours d'emploi est ainsi remise en question, et la formation des maîtres est réaménagée pour devenir un processus ininterrompu englobant la totalité de leur carrière. Par ailleurs, il convient d'assouplir les critères de recrutement des professeurs de l'enseignement technique : il faut admettre que l'expérience du monde du travail peut être un substitut valable des titres pédagogiques. Les enseignants issus de l'entreprise seront plus enclins à tenir compte des exigences du monde du travail dans la formulation des programmes et à valoriser les stages en entreprise.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont en train de révolutionner le monde de l'éducation, en supprimant la notion de distance, rendant ainsi le savoir accessible à tous. L'apprentissage, qui s'appuie sur la tech-

nologie, est appelé à jouer un rôle essentiel dans l'instauration d'une culture de la formation continue ; c'est aussi un facteur d'émancipation pour les apprenants, auxquels il propose de multiples pistes qui peuvent leur permettre de satisfaire leurs besoins en matière d'éducation et de formation. Partout dans le monde, on voit l'accroissement de l'intérêt pour l'apprentissage à base technologique (ABT), qui fait appel au matériel et aux logiciels d'enseignement et d'apprentissage, aux systèmes de télécommunications et aussi au réseau mondial Internet. Cette formule présente, en théorie, le double avantage de faire progresser l'apprentissage et l'enseignement, tout en permettant de réaliser des économies, grâce au surcroît de flexibilité qu'elle apporte en temps et en espace. En outre, elle peut faciliter les efforts des pouvoirs publics en faveur d'une plus grande équité et d'un accès facilité. On pourrait mettre à profit les progrès des technologies de l'information pour toucher, par le biais du télé-enseignement, les populations des pays insulaires, et celles des régions isolées et enclavées. Si les programmes d'ETP étaient disponibles sur l'Internet, ces populations pourraient, en effet, sélectionner les niveaux de spécialisation correspondant à leurs besoins et apprendre à leur propre rythme. Elles pourraient également, selon leurs aspirations, approfondir certaines matières. Par ailleurs, l'Internet peut être, et sera, de plus en plus, utilisé dans l'échange et le développement de politiques et de programmes d'ETP. C'est pourquoi l'UNESCO a l'intention d'élargir de façon significative son réseau UNEVOC et son activité de services, par le biais de son site Internet.

Si l'éducation à base technologique offre des perspectives prometteuses, son utilisation généralisée est entravée par le coût élevé du matériel et des logiciels, par l'écart grandissant qui existe entre ceux qui détiennent ces technologies et les autres, par l'absence de stratégies appropriées qui faciliteraient l'inclusion de la technologie dans l'ensemble des programmes d'études, et par les carences qui subsistent dans la formation des enseignants. Il faudra donc fournir un effort particulier si l'on souhaite combler l'écart qui se creuse entre pays développés et pays en développement en matière d'information technologique. C'est pourquoi nous envisageons, à l'issue du Congrès international de Séoul sur l'enseignement technique et professionnel, de créer un partenariat avec l'OIT et d'autres organismes (comme la Banque mondiale), à l'appui de la réforme de l'ETP, dans le cadre de programmes de développement créés à l'intention des « laissés-pour-compte » de la technologie.

Face aux défis et aux exigences nouvelles du XXI^e siècle, la rénovation des processus d'éducation et de formation implique l'introduction dans la formation d'éléments préparant à l'activité dans les PME, aux emplois indépendants et à la création d'entreprises. Les petites entreprises nées de l'initiative individuelle seront sans doute les principales créatrices d'emploi dans l'économie moderne, et elles devraient jouer un rôle de plus en plus vital dans le développement économique. La formation d'entrepreneurs revêt d'autant plus d'importance que, selon certaines projections, la moitié des futurs diplômés des programmes actuels d'éducation et de formation ont peu de chance de trouver un emploi salarié. Dans les pays en développement et les pays en transition vers l'économie de marché, ce sont sans doute les emplois indépendants qui offrent les meilleures perspectives d'autonomie

économique à la majorité des jeunes, étant donné que le plus important bassin d'emplois est celui du secteur dit informel.

L'importante croissance des emplois indépendants dans l'économie de demain va obliger les responsables de l'ETP et les partenaires sociaux à œuvrer de concert à la formulation de politiques visant à inculquer, dans le cadre de tous les programmes éducatifs, l'esprit d'entreprise qui donnera aux futurs diplômés les meilleures chances de trouver du travail. Ils pourront notamment bénéficier de stages en entreprise, aux termes d'accords passés avec les PME.

Pour rénover le processus d'éducation et de formation, il est nécessaire de revoir les méthodes actuelles d'évaluation des acquis et de valoriser l'expérience acquise sur le lieu même de travail. L'évolution des compétences exigées en entreprise amène à réviser les méthodes traditionnelles d'évaluation des résultats. Les tests de qualification, les systèmes de notation et d'acquisition des diplômes sont nécessaires à la définition des normes de qualification et des compétences acquises. La notation devrait permettre d'évaluer la productivité de la main-d'œuvre qualifiée et faciliter la mobilité professionnelle. Les normes de qualification pourraient aussi servir de référence dans l'élaboration des programmes d'études, dans l'évaluation des performances et dans la classification des emplois. Dans certains pays, des organismes nationaux ont été créés pour déterminer à la fois les normes et les processus de l'évaluation. L'idée relativement neuve qui veut que l'on considère l'expérience professionnelle comme un équivalent des qualifications académiques est de mieux en mieux acceptée. D'où la nécessité, pour les responsables de l'ETP, de collaborer avec les partenaires sociaux dans le but d'élaborer des stratégies destinées à normaliser les procédures d'évaluation qui faciliteront ensuite la mobilité et le transfert des compétences.

Les tendances qui, depuis la fin des années 80, se sont affirmées dans l'industrie imposent comme une évidence la nécessité d'associer le secteur privé à la formation de la main-d'œuvre de demain. Les gouvernements, en particulier ceux des pays en développement, n'ont pas les moyens de réagir avec suffisamment de rapidité à la mutation accélérée des compétences requises de la part du personnel, ou de supporter le coût d'une formation qui doit suivre le rythme du progrès technologique. Il est donc dans l'intérêt des entreprises elles-mêmes de multiplier les interfaces avec les établissements locaux d'ETP, notamment par des engagements financiers envers ces institutions ou l'octroi de bourses. Pour les industriels, une telle articulation présente de nombreux avantages — entre autres, l'assurance que les futurs diplômés posséderont les qualifications qui correspondent à leurs besoins et qu'ils pourront être immédiatement opérationnels et, enfin, qu'ils seront déjà familiers de la culture de l'entreprise.

L'ETP devra préparer les futurs travailleurs aux conditions d'emploi qui seront celles des premières années du XXI^e siècle, mais être aussi un instrument de cohésion sociale. Il lui faudra combattre la marginalisation croissante d'un certain nombre de jeunes et d'adultes dans le monde en développement et dans les pays industrialisés. À cet égard, la sous-représentation des femmes dans l'ETP est particulièrement préoccupante. Il arrive que les traditions religieuses, les structures sociales, les pra-

tiques culturelles et les systèmes de valeurs imposent un statut inférieur aux femmes dans de nombreux secteurs de la société et restreignent leur possibilité de participer pleinement aux activités socio-économiques. Toutefois, on assiste à une remise en cause des notions traditionnelles relatives à la place des femmes dans le monde du travail, et l'ETP devra répondre à cette évolution par des programmes d'apprentissage adaptés, tant sur le plan de l'organisation que sur celui du contenu, et par la formation d'un personnel enseignant à la fois compétent et sensibilisé à ces questions. Pour promouvoir l'égalité d'accès des femmes et des filles à l'enseignement technique et professionnel, il faut prévoir des formes plus efficaces d'information pédagogique et d'orientation professionnelle, ainsi qu'un matériel d'orientation qui ne fasse aucune différenciation entre les sexes et qui soit sérieux et attractif, tout en étant conçu de façon à informer les femmes sur les nouveaux domaines qui s'ouvrent à elles, mais aussi sur ceux qui sont traditionnellement dominés par les hommes.

Dans une économie moderne de marché, l'ETP doit être dispensé dans le cadre d'un système polyvalent placé sous la responsabilité conjointe des pouvoirs publics, des entreprises et de la collectivité. À l'heure actuelle, le secteur public demeure le principal pourvoyeur de formation professionnelle dans la plupart des pays, même si une tendance croissante à la décentralisation et à la coopération avec le secteur privé se fait jour. C'est aux gouvernements qu'il incombe d'accorder à l'ETP une priorité proportionnelle à son importance stratégique et d'élaborer et de mettre en place le cadre législatif nécessaire.

La diversification des pourvoyeurs d'ETP implique un changement radical de perception du rôle de cet enseignement et de son articulation avec l'éducation des adultes et l'enseignement supérieur. Pour créer des partenariats cohérents avec un minimum de risques de friction, il appartient aux pouvoirs publics de mettre en place un agenda national concerté pour le développement de l'ETP. Pour cela, il faut un cadre législatif cohérent qui permette de définir et de mettre en œuvre les politiques et les orientations stratégiques voulues. De même qu'il est nécessaire d'assurer la transparence en matière de qualifications professionnelles, il est indispensable que le cadre de réglementation garantisse les droits et les devoirs des principaux partenaires du système de formation, à savoir les citoyens, en tant qu'usagers potentiels, les principaux responsables de l'ETP, les entreprises et les employeurs. L'ETP doit être considéré comme un investissement, et il faut donner davantage d'autonomie aux institutions publiques qui le dispensent, pour encourager la concurrence et satisfaire à l'exigence de qualité des bénéficiaires. Parallèlement à la diversification des pourvoyeurs, il faudra prévoir la création de mécanismes de coordination qui permettront d'organiser de façon efficace les négociations collectives et le dialogue social, d'observer l'offre et la demande sur le marché du travail, et de préserver les normes de qualification et les systèmes d'information. Mais, surtout, la diversification de l'ETP et son articulation avec les systèmes qui dispensent une autre forme d'éducation à tous les niveaux impliquent une diversification des sources de financement, une meilleure appréciation et une revalorisation de l'ETP, notamment dans les milieux universitaires.

La réussite d'un plan global de développement de l'ETP dépend, dans une large mesure, des modalités du financement, avec notamment le partage des coûts et la

recherche de ressources propres de la part des établissements d'ETP. Il est généralement admis que les programmes de l'ETP sont parmi les plus coûteux du système éducatif, et leurs méthodes de financement varient considérablement d'un pays à l'autre. En fait, on peut distinguer cinq sources différentes de financement de l'enseignement technique et professionnel : le budget national, les contributions des employeurs, celles des apprenants, les contributions volontaires et l'autofinancement.

Il appartient, entre autres, aux pouvoirs publics de créer un climat qui favorisera une coexistence mutuellement bénéfique entre les entreprises et l'ETP. En contrepartie des investissements réalisés par le secteur privé dans l'ETP, les gouvernements pourraient offrir des mesures d'incitation, sous la forme de réduction d'impôts et de taxes, ou d'autres avantages propres à faciliter l'activité de ce secteur. Les gouvernements peuvent également conclure des accords formels avec les sociétés multinationales qui opèrent sur leur territoire, dans le but d'obtenir d'elles qu'elles réinvestissent, à un niveau significatif, dans les communautés locales.

Relever le défi

Pour relever le défi de la mondialisation et du progrès technologique, l'ETP a d'abord besoin d'une vision claire, d'une direction ferme et de programmes d'action ciblés. Il est de plus en plus évident que l'instauration de partenariats solides et bien coordonnés entre toutes les parties prenantes est l'une des clés de la réussite. Les gouvernements, les organisations intergouvernementales, en particulier celles du système des Nations Unies, les organisations non gouvernementales, les partenaires du secteur privé, les associations professionnelles et les collectivités concernées doivent élaborer, de concert, des stratégies permettant à chaque partie prenante d'apporter sa contribution à l'ETP, dans le domaine où elle paraît le plus compétente et de forger de nouvelles alliances stratégiques (par exemple, un programme commun OIT-UNESCO en faveur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle).

Les organismes internationaux de financement ont joué un rôle majeur dans le financement de l'ETP, ainsi que dans l'aide apportée aux pays en développement dans la définition de leurs politiques. Les banques de développement ont, elles aussi, consenti un effort d'investissement considérable (mais pas toujours soutenu), et les agences de coopération bilatérale pour le développement ont également apporté une assistance technique et financière à certains projets. Malheureusement, dans de nombreux pays en développement, les modèles d'ETP privilégiés par les organismes donateurs n'étaient pas toujours adaptés au contexte local, si bien que les bénéficiaires ont souvent hérité de projets aux retombées technologiques nulles ou insignifiantes et aux frais de fonctionnement élevés, ce qui les a placés dans une situation de dépendance permanente vis-à-vis des donateurs. Quand ceux-ci ont mis un terme à leur aide, ces projets ont eu tendance à capoter presque aussitôt, ou à vivre tant bien que mal, sans grande efficacité. En outre, l'absence de coordination entre les politiques des donateurs a parfois créé un climat de concurrence et a entraîné un chevauchement des efforts dans les pays bénéficiaires.

Il est évident qu'une nouvelle stratégie mondiale à long terme et une mobilisation générale en faveur de la réforme de l'ETP sont nécessaires pour faire face aux grands défis économiques et sociaux du XXI^e siècle. Dans le cadre de cette stratégie globale, l'UNESCO est bien placée pour jouer un rôle actif, en raison de ses compétences en matière d'éducation, de ses liens avec les ministères de l'éducation des États membres, de même qu'avec les organisations non gouvernementales et les associations professionnelles spécialisées. Il reste à souhaiter que le second Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel aboutisse à des décisions consensuelles qui apporteront la cohésion et la volonté politique nécessaires à l'imposition d'une approche de l'ETP plus dynamique et tournée vers l'avenir : c'est là un aspect essentiel de toutes les stratégies de développement et de lutte contre la misère, qui doit, en tant que tel, occuper une place déterminante dans les politiques et dans les programmes des États membres, comme dans ceux des organisations internationales et régionales.

Notes

1. J. Delors *et al.* *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO, 1996 (Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle).
2. B. Cullen. *Work skills and national competitiveness* [Qualification de la main-d'œuvre et compétitivité nationale], Brisbane, Australian National Training Authority, 1997.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

ET PROFESSIONNEL :

UNE MISE AU POINT

*Claudio de Moura Castro*¹

Nous nous proposons d'aborder, dans le présent article, quelques-uns des thèmes classiques de l'enseignement technique et professionnel. Il s'agit d'un secteur dans lequel la polémique continue de sévir et où les grands axes de consensus sont encore mal définis. Ce texte a essentiellement pour objet de procéder à une mise au point et de prendre position face à plusieurs grands problèmes relatifs à la formation professionnelle, en commençant par une question aussi fondamentale que celle de savoir s'il est judicieux d'affecter des fonds au financement de cette formation. Dans la seconde partie, nous proposerons un certain nombre de mesures concrètes concernant certains des aspects les plus cruciaux de la formation.

Bien que le terme de « formation » soit très général et souvent ambigu, nous nous intéresserons uniquement ici à la préparation professionnelle des travailleurs et des techniciens des secteurs de l'industrie manufacturière et des services (nous laisserons de côté la formation agricole, à cause de la difficulté qu'il y a à établir des généralisations susceptibles de s'appliquer à ce domaine). Nous nous intéresserons plus particulièrement à la situation de l'Amérique latine, mais l'essentiel de notre analyse et de nos propositions vaut également pour d'autres régions du monde.

Langue originale : anglais

Claudio de Moura Castro (Brésil)

Économiste. Conseiller principal en éducation à la Banque interaméricaine de développement. Titulaire d'une maîtrise de l'Université Yale ; a effectué une année d'études doctorales à l'Université de Californie (Berkeley) ; titulaire d'un doctorat d'économie de l'Université Vanderbilt. A enseigné à l'Université catholique de Rio de Janeiro, à la Fondation Vargas, à l'Université de Chicago, à l'Université de Brasilia, à l'Université de Genève et à l'Université de Bourgogne. Chef du Service des politiques de formation du BIT, de 1986 à 1992. De 1992 à 1995, économiste senior, spécialiste des ressources humaines, à la Banque mondiale. A publié plus de 25 ouvrages et plus de 200 articles spécialisés.

Développement économique et formation

De manière générale, les chercheurs s'accordent à reconnaître que l'éducation est un facteur déterminant de la production et que son importance a encore été renforcée par la dernière vague de transformations technologiques qui a balayé le monde et atteint l'Amérique latine. Nous pensons qu'on peut en dire autant de la formation, complément naturel de l'éducation, l'une et l'autre concourant à générer le capital humain. Au cours de la seconde moitié de ce siècle, l'Amérique latine a investi dans la mise en place de systèmes de formation devenus, depuis, une composante inestimable des politiques de développement des pays de la région.

Au cours des dernières décennies, des taux de croissance élevés garantissaient le plus souvent un emploi à tous les diplômés, dont la quantité importait plus que la qualité.

Mais après les crises économiques qui se sont succédé à partir des années 70, l'impératif de qualité a commencé à prendre le dessus et l'adaptation précise de la formation à la demande est devenue primordiale.

La nouvelle vague de transformations économiques a accru l'importance de la formation, mais elle a aussi rendu plus difficile son adaptation aux exigences nouvelles et plus rigoureuses du monde du travail. Les entreprises à la pointe de l'évolution technologique sont désormais d'importants producteurs et consommateurs de formation. Quant aux industries traditionnelles, elles sont confrontées à la menace de l'ouverture des frontières, de l'internationalisation et d'une concurrence acharnée. Sans une nette amélioration de la qualité de leur main-d'œuvre, nécessaire à la modernisation, elles risquent de se voir purement et simplement évincées du marché, ce qui s'est d'ailleurs déjà produit pour nombre d'entre elles. Les formes nouvelles d'organisation qui permettraient à ces industries de survivre exigent des travailleurs ayant un niveau d'études et de formation beaucoup plus élevés.

Des politiques judicieuses

Nous exposerons ici quelques-uns des enjeux et des débats traditionnels au sujet de la formation professionnelle et technique, sans nous contenter de les passer en revue, mais en prenant position à leur sujet. Tout en s'appuyant sur les résultats des meilleures recherches empiriques disponibles, notre article va en effet bien au-delà de simples constats de fait et nous nous aventurerons sur le terrain moins solide du jugement et des choix politiques.

LES SOCIÉTÉS PEUVENT-ELLES TIRER DE LA FORMATION UN PARTI UTILE ?

La réussite de toute action de formation dépend dans chaque pays de circonstances très diverses. Parmi les politiques et les mesures qu'exigerait la création d'un environnement favorable à la formation, certaines sortent du cadre dans lequel le décideur ordinaire est habilité à intervenir. La formation en elle-même n'est efficace que

si les conditions nécessaires à la mise en pratique des compétences acquises sont satisfaites. Il faut un environnement propice dans lequel la formation puisse déployer ses effets. Lorsque de telles conditions font défaut et qu'elles relèvent du micro-environnement dans lequel se situent la formation et la mise en pratique des compétences acquises, il faut sans doute commencer par les créer. La condition préalable essentielle est la création d'emplois. S'il n'y a pas d'emplois, le risque est grand que la formation ne serve à rien.

FORMATION OU ÉDUCATION ?

Avant de jeter les bases d'une politique de la formation professionnelle, il est important de bien faire la différence entre le rôle de cette dernière et celui de l'éducation générale. Malgré les différences conceptuelles qui distinguent ces deux notions, la ligne de démarcation reste assez floue. En poussant les choses à l'extrême, on pourrait dire que l'éducation correspond à une connaissance dissociée de ses applications pratiques (ainsi, l'étude de l'astronomie est pure éducation, sauf pour celui qui envisage une carrière d'astronome). De même, la formation pure correspond au fait d'acquérir une compétence sans s'intéresser aux soubassements théoriques des tâches apprises (ainsi, apprendre à se servir d'une scie et d'un rabot sans acquérir parallèlement les notions nécessaires de dessin et de mathématiques). Toutefois, dans la plupart des cas, éducation et formation vont de pair. Une bonne formation et une bonne éducation sont tout aussi valables l'une que l'autre lorsqu'elles favorisent le développement global des facultés conceptuelles et analytiques de l'apprenant. De même, une bonne éducation est souvent indissociable des applications qui permettent de transformer le savoir théorique en compétence pratique. L'éducation et la formation diffèrent surtout par l'intention. La première utilise les contenus pratiques ou professionnels pour favoriser une plus grande maîtrise de la théorie, se désintéressant quelque peu des applications de ces savoirs sur le marché. La seconde, en revanche, ne cache pas son intention de préparer les apprenants à exercer un métier donné, la théorie étant dans ce cas une composante nécessaire d'une préparation de qualité.

La formation ne saurait être un moyen de faire l'économie d'une école de qualité pour tous. Elle peut dans certains cas limités remplir une telle fonction de substitution (et offre parfois un moyen commode de mettre la théorie en contexte comme nous le verrons dans la section qui suit), mais la formation n'est pas une solution générale, compte tenu de son coût plus élevé et du fait que tous les métiers n'exigent pas une formation professionnelle ou technique. Au contraire, une éducation générale solide constitue la meilleure forme de préparation qui soit à toute une gamme d'emplois. En outre, elle permet de raccourcir la durée de la formation. En d'autres termes, la nécessité dans laquelle on peut se trouver de mettre en place un bon système de formation ne dispense pas de l'impératif, sans doute encore plus fort, de mettre en place un bon système d'enseignement général.

D'un autre côté, aucun pays ne peut espérer développer son économie sans consentir un effort très substantiel en matière de formation. Aucun pays n'y est

d'ailleurs parvenu, car, dans certains domaines, l'apprentissage sur le tas n'est pas possible, et la complexité des questions est telle qu'une longue période d'étude et l'absorption d'une très forte dose de théorie sont nécessaires. C'est la raison pour laquelle toutes les sociétés industrialisées se sont dotées de systèmes de formation de masse, malgré le coût élevé de tels systèmes.

UNE BONNE FORMATION EST AUSSI UNE BONNE ÉDUCATION

Dans nos économies modernes, l'acquisition de compétences professionnelles nécessite un développement cognitif très poussé. L'apprentissage d'un métier suppose des niveaux de plus en plus élevés de compréhension des théories scientifiques et de la composante technologique des différentes professions. Une partie de cette éducation doit être dispensée avant la formation, qui n'en sera que plus facile et plus courte. Mais la plupart des programmes de formation qui sont proposés aujourd'hui auraient aussi intérêt à faire un peu plus de place à l'étude de la langue, des mathématiques et des sciences, à l'instar des meilleurs cours et apprentissages. C'est d'ailleurs ce que l'on voit de plus en plus souvent en Allemagne, aux États-Unis d'Amérique, et dans le cadre des cours SENAI de nouvelle génération, au Brésil.

La notion de « formation » peut s'appliquer à des domaines aussi complexes que la médecine ou les techniques de l'ingénierie, mais les formes et les niveaux de formation que nous considérerons ici sont essentiellement ceux qui concernent les jeunes (ou les adultes) n'ayant qu'un niveau d'instruction relativement faible. À ce niveau, les méthodes de formation jouent un rôle capital, puisque, outre l'enseignement de compétences pratiques ou manuelles, il s'agit de développer l'aptitude des apprenants à comprendre les différentes tâches de leur métier et à raisonner intelligemment.

Les évolutions récentes ont montré qu'il est possible d'associer formation qualifiante et développement conceptuel. Il en résulte d'ailleurs un contexte d'apprentissage particulièrement propice à l'acquisition de la théorie. L'environnement dans lequel les compétences sont enseignées doit ressembler à celui dans lequel elles s'appliqueront. L'apprentissage peut se faire par la résolution de problèmes pratiques, intéressants en soi. Tels sont les principes dont se réclame le mouvement en faveur d'un enseignement des « savoirs fondamentaux » et de « matières théoriques appliquées », ainsi que d'une « contextualisation » de l'apprentissage ».

Les élèves en formation professionnelle peuvent en fait se trouver en situation idéale pour acquérir les savoirs généraux qu'on enseigne dans les établissements d'enseignement général, c'est-à-dire une culture générale. Mais cela ne se fait pas tout seul. L'intégration entre la théorie et la pratique, et entre les activités d'atelier et les principes scientifiques généraux, exige un effort délibéré et informé. Les responsables des programmes de formation ne doivent sous-estimer ni le potentiel qu'offre une telle intégration ni les difficultés qu'il y a à la réaliser. On trouve cependant de bons exemples de cas où ces idées sont mises en pratique : ainsi, les nouvelles versions de la traditionnelle « série méthodique » en Amérique latine, ou les nouvelles méthodes mises au point dans des pays comme les États-Unis (Tech Prep,

School To Work) et en Allemagne (qualifications clés), donnent des résultats satisfaisants.

Les travailleurs qui ont à la fois une qualification pratique et une bonne compréhension des concepts technologiques ont plus de facilité à apprendre un nouveau métier, à progresser dans leur carrière et à s'adapter aux évolutions de la technique. Le fond du problème est non pas l'opposition entre éducation générale et formation hyper-spécialisée, mais plutôt la question de la solidité et de la profondeur des savoirs fondamentaux qui sont enseignés dans le cadre de cette formation spécialisée.

LA FORMATION RAPPORTE !

Des études soigneuses ont montré qu'une bonne formation, dispensée au bon moment à un groupe bien choisi, est extrêmement fructueuse. En effet, la formation améliore la productivité et, partant, le revenu du travailleur. Elle tend également à renforcer sa « capacité d'emploi » et sa faculté d'adaptation à différentes fonctions. De même, d'un point de vue social, elle constitue un investissement tout aussi valable qu'un autre, sinon plus. Des travailleurs mieux formés sont plus productifs, dès lors qu'ils travaillent dans un environnement où ils ont la possibilité de mettre en pratique leurs compétences améliorées. Et un milieu de travail où certains ouvriers sont mieux formés engendre de bonnes habitudes qui profitent à tous.

La formation consiste à inculquer non seulement des aptitudes cognitives et des savoir-faire, mais aussi les valeurs, les attitudes et les comportements requis, c'est-à-dire l'état d'esprit propre au métier enseigné, indispensable à celui qui veut l'exercer au mieux. L'acquisition des valeurs et celle des compétences se font simultanément, avec des interactions entre les domaines cognitif et non cognitif.

Au-delà de la préparation des travailleurs compétents, la formation remplit aussi une fonction extrêmement importante de transfert de technologie. La technologie peut être incorporée dans une machine, mais elle peut aussi être introduite sur le lieu de travail par la formation. Une bonne formation permet non seulement de reproduire les fonds de compétences d'un pays (ceux d'une industrie ou ceux d'une entreprise), mais aussi de l'améliorer. Notre position est que la formation se justifie principalement par son incidence à long terme sur la technologie, le savoir-faire et la productivité. L'amélioration de la rémunération des diplômés n'en est que l'un des effets. L'analyse des taux de rendement économique est certes utile à la compréhension de la formation, mais elle n'est qu'un outil parmi d'autres lorsqu'il s'agit de prendre des décisions intelligentes, compte tenu des facteurs externes et des effets à long terme que le seul examen des coûts et de la structure des rémunérations ne permet pas de détecter.

LA VALEUR DE LA FORMATION VARIE SELON LES CIRCONSTANCES

Si l'on considère l'hétérogénéité des modes de formation, des compétences à enseigner et des secteurs économiques visés, les résultats globaux risquent d'occulter les faits les plus importants. Les circonstances peuvent être à ce point différentes et les

modalités de la formation avoir si peu de chose en commun qu'on court le risque, en faisant la somme de résultats disparates, de n'aboutir qu'à des moyennes vides de sens. De même, la réussite d'une action de formation (ou, au contraire, son échec) en un lieu ou à un niveau donné ne présage en rien de son succès (ou de son échec) ailleurs. Ainsi, lors d'une évaluation de la formation professionnelle en Russie, on a constaté que des cours qui avaient donné d'excellents résultats à Nijni-Novgorod s'étaient montrés totalement inutiles à Stavropol².

La formation industrielle est en général longue et coûteuse. Les formations qui préparent aux emplois du secteur des services (notamment à l'utilisation de toute la gamme des technologies de bureau) sont, elles, plus souples, coûtent moins cher et sont plus faciles à organiser. La formation destinée à améliorer les technologies dites « douces » et qui relèvent du domaine de la gestion prend de plus en plus d'importance (ISO 9000, Qualité totale, Juste-à-temps, etc.). Celle qui est destinée aux chefs d'entreprise et aux professions indépendantes est d'apparition plus récente : ses conditions optimales et les taux de réussite restent pour l'instant mal connus. Quant à la formation aux métiers du secteur rural et de l'agriculture, c'est un domaine dans lequel subsistent de nombreuses incertitudes. Enfin, la formation interne à l'entreprise comporte, elle aussi, ses propres particularités. Il est donc préférable, lorsqu'on parle de formation, de ne pas amalgamer ces différentes modalités. Il faut noter que les entreprises industrielles ont, elles aussi, des activités de services (comptabilité, restauration, etc.) et que la tendance à l'« externalisation » des services pousse certaines activités manufacturières traditionnelles (comme la maintenance industrielle) vers le secteur tertiaire. Il est important donc de ne pas confondre les secteurs avec la nature, même intrinsèque, de la formation à dispenser.

UNE FORMATION INDUITE PAR LA DEMANDE : EN L'ABSENCE D'EMPLOIS, PAS DE FORMATION

Le principal problème de la formation tient à l'inadéquation entre formation et emploi. Lorsque ceux qui ont suivi une formation ne trouvent pas d'emploi dans lequel mettre à profit (directement ou indirectement) leurs nouvelles compétences, la formation constitue un mauvais investissement. Elle est souvent plus coûteuse que l'enseignement ordinaire, et si les compétences acquises restent inutilisées, on peut douter de son intérêt. Or, les programmes mal ciblés sont légion. Il est donc indispensable de veiller d'abord à l'adéquation entre l'offre et la demande. La règle à suivre est simple et implacable : pas de formation sans demande.

Pour obtenir cette adéquation entre demande et formation, il faut mettre en place des mesures appropriées d'incitation et des mécanismes susceptibles d'amener la formation à répondre effectivement à la demande du marché. L'utilisation rationnelle des ressources disponibles doit être encouragée à tous les niveaux par des incitations directes ou indirectes. Les comportements sociaux utiles des responsables de formations doivent être récompensés, et ceux qui ne le sont pas, sanctionnés. À cet égard, certaines méthodes récentes méritent une mention : par exemple, le fait d'exiger qu'un certain pourcentage des nouveaux diplômés trouvent un emploi dans lequel

ils puissent utiliser leurs nouvelles compétences, ou de subordonner l'octroi d'un financement à la capacité réelle de trouver un emploi que donne aux diplômés la formation qu'ils reçoivent, ou encore de verser des primes aux écoles qui établissent des relations étroites avec les marchés du travail (cette dernière formule a été employée avec succès dans le cadre du projet Chile Joven de la Banque interaméricaine de développement, dont il est question ci-dessous).

Les formations dispensées par des centres indépendants, comme on en trouve beaucoup en Amérique du Sud, tendent à être, au moins en partie, fonction de la demande. En revanche, les formations organisées dans le cadre des systèmes d'enseignement formels (écoles professionnelles et techniques) ont davantage tendance à faire abstraction des débouchés offerts aux futurs diplômés. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles on remarque le déplacement du volet « formation professionnelle » de ces systèmes, qui désormais est souvent transféré au niveau post-secondaire, où il constitue une filière d'études supérieures courte. Une autre option consiste à diluer la composante professionnelle dans un enseignement secondaire ne comportant qu'une initiation très générale à quelques branches d'activité. Dans d'autres cas, on sépare carrément la partie formation et la partie éducation des programmes d'enseignement technique et professionnel, en permettant aux établissements d'enseignement général de se concentrer sur les matières théoriques et en déplaçant ailleurs la formation.

Parler de formation induite par la demande ne signifie pas que les établissements de formation doivent attendre passivement que la demande se manifeste ou qu'ils doivent baisser les bras devant la réticence habituelle des entreprises traditionnelles. Il leur faut, à l'instar d'entreprises cherchant de façon offensive à promouvoir un nouveau produit, « vendre » leur formation et convaincre les employeurs qu'il s'agit d'un investissement rentable. Une bonne formation non seulement répond aux besoins des entreprises, mais également, au-delà de leurs besoins actuels, ouvre la voie au changement. Au même titre que bien d'autres activités économiques, la formation nécessite un vigoureux effort de marketing social.

Contrairement à ce que l'on pense, la plupart des entreprises ne connaissent pas leurs besoins de formation, ni le profil de compétences qui leur serait le plus utile. De leur côté, les formateurs, isolés dans leurs écoles, ont une idée imparfaite des impératifs des entreprises. Mais, en unissant leurs efforts, écoles et entreprises peuvent mettre à profit leurs avantages comparatifs et concevoir une formation appropriée.

L'expérience mondiale montre que la qualité est primordiale pour répondre aux besoins du marché. À terme, l'improvisation et la négligence se paient. Une bonne formation inculque un souci de perfection et un sens des responsabilités qui ne s'acquièrent que lorsque l'environnement dans lequel cette formation est dispensée en porte lui-même l'empreinte. Enfin, dernier point, mais non le moindre, c'est, de préférence, aux diplômés qui ont reçu une formation de qualité que l'on donne les emplois existants ; par conséquent, d'un point de vue individuel, la formation est toujours un bon investissement.

Une formation induite par la demande peut amener à privilégier les formations

et les personnes susceptibles de représenter un apport économique valable, au détriment de domaines et de personnes qui mériteraient de retenir l'attention du point de vue de l'équité. Les administrateurs doivent être conscients de cette tendance et proposer des programmes réalisant un juste équilibre entre efficacité et équité.

QUI DOIT PAYER LA FORMATION ?

Il y a tout lieu d'encourager les bénéficiaires d'une formation à assumer ne serait-ce qu'une faible fraction de son coût. Cela allège la charge budgétaire et est équitable. En outre, ceux ou celles qui participent au paiement de leur formation en attendent davantage, que ce soit sur le plan de la qualité ou des objectifs visés. Mais il est clair que la capacité et la volonté de payer dépendent dans une large mesure de la clientèle à laquelle s'adresse la formation et du type de formation dispensée.

Les employeurs devraient prendre à leur charge les formations dont ils tireront immédiatement profit et qui ne leur font courir que peu de risques de perdre leur investissement au profit de « resquilleurs ». Il s'agit habituellement de formations courtes hautement spécialisées, ou de formations dont ils pourront s'approprier l'essentiel des résultats. On parle à ce sujet dans la littérature spécialisée de « formation spécifique de l'entreprise ». Le risque, plus ou moins réel, de « resquillage » et de débauchage réduit considérablement le nombre de formations que les entreprises sont disposées à offrir. De même, de nombreuses entreprises sont conservatrices, réticentes à l'égard de la formation ou absorbées par des priorités plus urgentes, se privant ainsi des gains de productivité susceptibles de résulter d'une élévation du niveau de qualification de leur main-d'œuvre. En outre, les entreprises ont tendance à faire preuve de myopie intellectuelle et à ne pas anticiper les évolutions économiques à long terme, en y préparant et en y « ajustant » leurs formations. Cependant, même des initiatives limitées comme le fait d'accueillir des stagiaires ou des apprentis peuvent avoir des retombées positives : certaines formations du secteur des services devraient être offertes gratuitement aux membres de groupes vulnérables, tandis que la formation à certains métiers manuels pourrait être rendue en partie payante.

Les bénéficiaires d'une formation devraient en assumer le coût, dans la mesure de leurs moyens. Les élèves ou étudiants issus des classes moyennes qui suivent des formations courtes orientées vers le secteur des services (secrétariat, informatique, etc.) sont, en général, en mesure de supporter une bonne partie, sinon la totalité, du coût de leur formation. Toutefois, des ouvriers qui suivent des formations industrielles longues ne peuvent, le plus souvent, verser qu'une faible participation, ce qui suppose l'octroi de subventions publiques considérables. Dans ces conditions, il n'y a pas lieu de demander à cette clientèle un quelconque paiement, étant donné le manque à gagner qu'elle doit déjà supporter pour suivre la formation en question et la faiblesse de ses revenus. Mais les règles doivent être souples : ce ne sont là que quelques illustrations des différentes catégories de publics auxquels on peut avoir affaire.

Il y a lieu de penser qu'une formation de qualité génère au moins autant d'économies externes qu'un bon niveau d'études. Toutefois, que ce soit dans un cas ou

dans l'autre, aucune recherche empirique rigoureuse ne permet de juger des économies ainsi réalisées. Mais il ne faut pas oublier que des travailleurs correctement formés introduisent dans l'entreprise de bonnes habitudes de travail et des techniques solides, et que c'est aux meilleurs ouvriers que l'on confie le soin d'aider leurs collègues plus jeunes. D'ailleurs, les meilleurs systèmes de formation d'Europe invoquent, pour justifier leur existence et leur coût, le rôle nécessaire qu'ils jouent dans l'instauration d'une culture technologique. On doit donc réserver à la formation le même traitement qu'à l'éducation et établir un juste équilibre entre les crédits affectés à l'une et à l'autre. Il n'existe pas aujourd'hui de pays industriel qui se contente d'un budget public de formation modeste. (Aux fins du présent article, nous assimilerons les prélèvements sur la masse salariale à des fonds publics.) C'est l'une des raisons pour lesquelles les systèmes de formation ne doivent pas viser à l'équilibre financier, même par le recouvrement de leurs frais. Le principe doit être l'accroissement des recettes de l'école par la participation des élèves, dans la mesure de leurs moyens, mais pas au point que le volume de formation s'en trouve exagérément réduit, au risque de porter préjudice à l'économie. De plus, il convient d'envisager des mécanismes de diversification des sources de financement : ainsi, les prêts aux étudiants, dans le cas des formations qui se situent au niveau de l'enseignement supérieur, la vente de services aux entreprises, voire la collecte de fonds auprès des anciens élèves.

Distinguons entre financement public et gestion publique de la formation. Le premier est inévitable, tandis que la seconde peut souvent être évitée. On peut s'attendre à des gains d'efficacité appréciables lorsque les actions de formation sont confiées à des établissements qui sont comptables de leur gestion devant des administrations ou des acteurs extérieurs. Les organismes de formation privés, les organisations non gouvernementales (ONG) ou les entreprises qui embauchent des stagiaires sont tous bien placés pour assurer ces actions de formation. Un établissement public peut, lui aussi, faire de la formation, dès lors qu'il est soumis aux mêmes règles que celles qui sont d'usage dans le secteur privé, en matière d'incitations et de responsabilité. D'ailleurs, les grandes entreprises des États-Unis sont de plus en plus nombreuses à se décharger de leurs activités de formation sur des établissements publics tels que les « community colleges », qui peuvent faire valoir un avantage comparatif dans certains domaines d'activité. Ces établissements sont tenus à un certain nombre de critères de performance, énoncés dans les contrats qu'ils passent avec des entreprises telles que Boeing, Caterpillar ou les principaux constructeurs automobiles. Pour autant que ces règles de responsabilité rigoureuses soient vraiment respectées, il n'y a pas de raison de ne pas confier la formation à un établissement public. Mais dans la plupart des pays d'Amérique latine, les formations privées restent une solution plus accessible.

Le secteur public aura toujours un rôle clé à jouer dans le financement comme dans l'orientation des formations. La formation professionnelle ne saurait être financée uniquement par le secteur privé ou par les élèves eux-mêmes, la participation financière de ces derniers devant néanmoins être accrue. Le prélèvement d'une taxe sur les salaires reste un moyen courant et efficace de financer la formation. Mais les

nouveaux styles de finances publiques sont hostiles aux mécanismes qui lient les recettes à des affectations précises, bien qu'il s'agisse d'un outil qui a mis la formation à l'abri des fluctuations des budgets publics et lui a permis de se développer. Les résultats obtenus par les pouvoirs publics en matière de coordination de la formation professionnelle sont inégaux. Dans certains pays, les commissions responsables de la formation se sont montrées efficaces, mais dans d'autres ce fut le contraire. Il n'est pas toujours simple d'arriver à les doter d'un véritable pouvoir. En même temps, il est heureux que certaines de ces commissions aient été inefficaces, compte tenu de leurs préjugés et de leur manque de jugement. En règle générale, un ministère n'a aucune influence sur les activités qui se déroulent sous les auspices d'un autre ministère. La conclusion, s'agissant de la coordination, n'est pas très optimiste : il existe peu de formules gagnantes.

Comment améliorer la formation

Dans cette section, nous proposerons un certain nombre de mesures qui touchent l'amélioration de la formation et la réforme des établissements chargés de la dispenser, en nous fondant notamment sur l'expérience de l'Amérique latine.

AMÉLIORER LA PERFORMANCE DES PRESTATAIRES ACTUELS DE FORMATION

La formation professionnelle a derrière elle, en Amérique latine, une longue et honorable tradition. Au Brésil, le Serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI) a été créé au début des années 40, précédant l'apparition d'une longue série d'institutions similaires dans la quasi-totalité des pays de l'hémisphère. Les organismes créés sur le modèle du SENAI sont financés essentiellement au moyen d'une taxe sur les salaires d'environ 1 %. Le SENAI, le SENA, le SENAC, le SENATI, l'INCE, l'INA et l'INACAP, comme ces organismes indépendants sont dénommés dans divers pays (de sorte qu'on parle du système « S et I »), relèvent dans la plupart des cas du ministère du travail et non de celui de l'éducation, et sont beaucoup plus proches du secteur de la production que ne le sont les établissements d'enseignement général. Ils ont eu le bénéfice d'un ensemble de méthodes d'enseignement très intéressantes et solides — la « série méthodique » — qui a permis de fournir un excellent matériel aux milliers d'établissements d'enseignement professionnel du continent. Distincts des établissements d'enseignement général, ces organismes accueillent les élèves qui ont quitté l'école. À mesure que les niveaux de scolarisation dans la région s'élevaient, ils ont pu revoir leur offre pour répondre aux besoins d'étudiants désormais plus instruits. En outre, au lieu de se concentrer sur la seule formation préalable, ils se sont mis à proposer un nombre beaucoup plus important de programmes de perfectionnement destinés aux travailleurs déjà engagés dans la vie active. La nette distinction que l'on fait souvent entre formation initiale et perfectionnement perd donc de son importance, les deux sortes de formation étant dispensées par les mêmes établissements, qui ont tendance à adapter leur offre aux conditions du marché.

Il y a vingt ans, les organismes « S et I » faisaient la fierté de l'Amérique du Sud, et correspondaient à un ensemble d'établissements bien dotés et bien gérés qui tranchaient avec la pauvreté et la médiocrité des établissements d'enseignement général. Mais, à partir de la crise économique de la fin des années 70, ils ont commencé à avoir du mal à placer leurs diplômés et ont tardé à s'adapter à la nouvelle donne. Ils se sont mis à vieillir, ont perdu de leur rapidité de réaction et, dans quelques cas, ont été touchés par la politisation et par la syndicalisation de leur personnel de plus en plus démoralisé, si bien qu'on s'est mis à voir en eux plus un problème qu'une solution. L'« externalisation » et d'autres changements économiques ont grevé leurs budgets. Aucune solution facile n'a pu être trouvée pour les établissements qui connaissent des problèmes plus graves : ils conservent une force politique suffisante pour résister aux tentatives de réforme ou aux velléités de fermeture.

Les établissements « S et I » se montrant particulièrement lents à répondre aux besoins du segment inférieur du marché de l'emploi, les ministères du travail et les organismes internationaux (en Amérique centrale) sont intervenus ces dernières années pour créer des programmes de formation destinés à la main-d'œuvre du secteur informel de l'économie, ainsi qu'aux jeunes chômeurs. Certains de ces programmes ont donné de meilleurs résultats que d'autres (ainsi Chile Joven et Proyecto Joven), même si le bilan global reste incertain. Certains programmes réussissent dans les limites étroites de ce qu'ils tentent d'accomplir, mais sans apporter de solution au problème global de la formation professionnelle. La recherche du meilleur dispositif de formation de la main-d'œuvre défavorisée et des jeunes doit aller de pair avec la mission plus fondamentale qui consiste à travailler avec les institutions plus importantes et plus centrales du système « S et I ».

La présence en Amérique du Sud de cet ensemble dynamique et efficace d'organismes de formation constituait un motif légitime de fierté, et des tentatives ont été faites pour exporter le système en Afrique. Mais comme nous l'avons déjà dit, certaines institutions « S et I » ont perdu de leur lustre, et leur aptitude à répondre aux besoins du marché s'est émoussée ; elles se sont politisées, sont devenues lourdes et ingérables. À quelques exceptions près, les grands organismes de formation d'Amérique latine sont aujourd'hui trop lents, inefficaces et coûteux, même s'ils offrent encore parfois des formations de qualité. Ils ont besoin de transformations structurelles, ils doivent apprendre à mieux cibler leur produit, à réagir plus rapidement aux évolutions du marché et à accroître leur rendement. Mais il n'existe pas de solution unique qui permette d'atteindre tous ces objectifs. Les effets des réformes ne se font pas sentir du jour au lendemain, mais progressivement. Le but doit être d'avancer aussi rapidement que possible dans les directions indiquées ci-après, étant entendu que ces trajectoires ne s'excluent pas les unes les autres.

Tous les pays d'Amérique du Sud ont mis en place des programmes d'enseignement technique qui associent matières théoriques (avec à la clé un diplôme d'études secondaires) et matières techniques (préparant les élèves au marché du travail). On trouve plusieurs programmes impressionnants de ce type, dont certains représentent les nouveaux modèles de l'enseignement technique. Toutefois, dans la majorité des cas, les résultats ont été décevants. Une bonne partie des programmes concernaient

surtout les domaines de la formation des maîtres et de la comptabilité, mais avec le temps, ils ont perdu de leur actualité et auraient eu besoin d'une révision complète. Quant à la formation industrielle, ses difficultés ont été aggravées par l'impossibilité pratique pour les établissements de s'acquitter correctement de toutes les tâches qu'on attend d'eux. Dans la plupart des cas, ces établissements offrent un programme d'enseignement général plutôt édulcoré, ne réussissant pas à former des ouvriers qualifiés (les enseignants eux-mêmes sont des amateurs) et les efforts déployés pour former des cadres moyens n'ont pas trouvé d'écho sur le marché. Lorsqu'il s'agit d'écoles offrant un enseignement de très grande qualité, les élèves finissent le plus souvent par abandonner la filière technique, leur préférant les filières élitistes de l'enseignement supérieur. Le bilan d'ensemble est donc assez médiocre. De toute évidence, il s'agit d'un domaine dans lequel une réforme s'impose.

En Amérique du Sud comme ailleurs, de nombreuses entreprises organisent leurs propres programmes de formation, notamment lorsqu'elles ne trouvent pas les compétences dont elles ont besoin et que le risque de débauchage de leur personnel par d'autres sociétés est limité. Pourtant, on constate un recul de la formation interne, les entreprises préférant traiter avec des prestataires extérieurs, des fournisseurs commerciaux et même des organismes « S et I ». Les entreprises qui continuent de faire de la formation interne se concentrent de plus en plus sur le perfectionnement du personnel et l'enseignement de techniques plus avancées, et moins sur la formation aux compétences de base ou aux techniques de gestion. Il faut mentionner l'exception des sociétés exerçant leur activité dans des industries où la technologie est complexe ou évolue rapidement, qui possèdent le plus souvent des programmes de formation plus coûteux et plus ambitieux que les entreprises plus traditionnelles. Tous ces efforts méritent d'être également salués par les pouvoirs publics. L'État devrait seulement se soucier d'observer le comportement des entreprises dans le domaine de la formation, car il lui incombe de remédier aux insuffisances des mécanismes spontanés du marché. Il lui incombe aussi de veiller à ce que la législation et la structure fiscale maintiennent l'équilibre entre incitation et « désincitation » à la formation.

Dans les paragraphes qui suivent, nous formulerons un certain nombre de remarques importantes qui concernent les grands organismes (« S et I ») de formation. Ces remarques sont valables pour l'Amérique du Sud, mais aussi pour d'autres régions du monde.

Tous les organismes de formation doivent être attentifs à l'évolution des débouchés qui s'offrent à leurs diplômés. Les études réalisées dans le but de savoir ce que sont devenus les anciens élèves — qu'il s'agisse d'études *ad hoc*, ou plus structurées comme dans le cas du SENAI à São Paulo — constituent l'un des moyens les plus faciles et les plus efficaces de suivre l'évolution du marché. Mais il en existe d'autres tout aussi utiles. Il n'est pas nécessaire d'entreprendre de grandes études coûteuses et centralisées. Des contacts officiels avec d'anciens élèves et une étroite interaction avec les entreprises qui engagent généralement les diplômés peuvent être tout à fait suffisants. C'est le sentiment de proximité et d'intimité avec le marché qui compte, ainsi que la conviction que c'est aux écoles

d'ajuster leur offre de formation à la demande existante. La règle est simple : il ne doit pas y avoir de formation sans demande. L'information est une condition nécessaire, mais non suffisante du changement. Les établissements qui produisent des chômeurs doivent être sanctionnés, sinon ils n'auront aucun intérêt à se tenir informés ou à utiliser l'information qui leur est fournie, le cas échéant. Ainsi, le succès d'une politique qui rend obligatoire l'observation du marché dépend davantage d'une réforme des incitations (instaurer des sanctions pour les formations mal ciblées) que des structures d'information.

Il est envisageable de mettre un terme au monopole des grands organismes publics de formation. La mise en place de fonds de formation ouverts à la concurrence constitue une solution extrêmement séduisante, qui aura pour effet de renforcer l'efficacité du système. D'une manière générale, il est tout à fait justifié de vouloir conserver les institutions « S et I », mais il existe des raisons tout aussi valables de réduire leur importance sur le marché de la formation. Il faudrait qu'elles soient mises en concurrence avec bien d'autres prestataires de services (dans certains cas, en partageant le produit de la taxe sur les salaires avec des fournisseurs privés), tout en continuant de jouer un rôle central dans la formation des formateurs et dans la préparation de supports didactiques de qualité, et en gardant par ailleurs une fonction d'orientation.

Pour remédier à l'inadéquation entre l'offre et la demande de formation, il faudrait associer davantage les employeurs aux décisions des organismes de formation. La présence symbolique de représentants du monde de l'entreprise au sein des commissions ou des groupes de travail n'est pas suffisante. Les décisions pertinentes devraient être prises de concert avec de véritables chefs d'entreprise, investis d'un réel pouvoir. La participation des syndicats devrait également être recherchée dans les cas où ces derniers s'intéressent à la formation.

On peut améliorer l'efficacité en soumettant certaines composantes du budget des organismes de formation à leur capacité d'adapter l'offre à la demande. Il existe plusieurs mécanismes de récompense ou, au contraire, de réduction des budgets, en fonction des résultats atteints, qui consistent notamment à subordonner le financement des organismes de formation à la possibilité réelle qu'ont leurs diplômés de trouver un emploi convenable (voir, par exemple, le projet Chile Joven).

Les programmes d'apprentissage qui supposent le placement de l'élève avant même le début de sa formation sont moins touchés par le problème des formations insuffisamment ciblées. C'est donc une voie qu'il convient d'explorer sérieusement (voir section suivante).

Dans certaines conditions, les organismes de formation pourraient mettre davantage l'accent sur l'acquisition d'un rôle normatif. Toutefois, l'instance qui édicte les normes et qui est chargée de les faire appliquer ne doit pas elle-même dispenser une formation (sauf dans le cas où ces normes touchent des secteurs où elle n'exerce pas son activité). Compte tenu de la réticence des institutions « S et I » à se retirer du marché traditionnel de la prestation de services de formation, ce rôle normatif devrait incomber à l'État, à un nouvel organisme ou à un comité créé à cette fin particulière.

UN SYSTÈME DUAL POUR LES TROPIQUES ?

La formation sur le tas a pris une forme plus officielle et plus structurée avec l'apparition, au Moyen Âge, du système de l'apprentissage. L'idée de faire du cadre de travail un lieu d'apprentissage et des maîtres artisans confirmés, les formateurs de leurs collègues plus jeunes, reste aussi précieuse aujourd'hui qu'elle l'était par le passé. En Allemagne, en ajoutant une composante scolaire à l'apprentissage par la pratique et par l'observation, on a donné naissance à la notion de « système dual », qui désigne la formation alternée entre l'école et le milieu de travail.

De nombreux efforts ont été déployés pour tenter de reproduire ce système en Amérique du Sud et ailleurs dans le monde. Toutefois, en raison des exigences qu'il impose aux organisations d'employeurs et de travailleurs, ainsi qu'aux gouvernements, les résultats obtenus n'ont été que modestes. On pourrait dire, en exagérant, que le système ne fonctionne qu'à petite échelle, cela à cause des difficultés que pose sa généralisation et de la complexité de l'articulation requise entre les différents acteurs sociaux.

Il existe de bonnes raisons de mettre en place des apprentissages fortement inspirés du modèle allemand dans les domaines d'activités sophistiquées ou sur les marchés haut de gamme, où le nombre peu élevé d'apprentis correspond plus ou moins à la demande, et où les complexités et les coûts se justifient par l'importance stratégique des compétences recherchées.

Toutefois, l'idée qui consiste à doter la formation sur le tas et les apprentissages déjà existants d'une certaine structure et à les compléter par une dose de technologie et de savoirs fondamentaux reste assez prometteuse (la Tunisie a adopté un programme très bien conçu en ce sens, mais sa mise en œuvre ne s'est pas révélée à la hauteur de ses promesses). L'un des principes présidant à cette démarche est de corriger les mauvaises habitudes de travail et les défauts des ouvriers, dans la mesure où des travailleurs mal formés transmettent leurs mauvaises techniques à leurs apprentis. De plus, des compétences cognitives telles que les mathématiques, le dessin et la lecture sont mal enseignées, voire pas du tout enseignées, dans les entreprises traditionnelles. Ces apprentissages pourraient être proposés à un grand nombre de personnes à un coût très modique.

Si sérieux que soient les efforts de formation du secteur public, ils ne représentent, dans la plupart des sociétés, qu'une petite partie de l'offre d'apprentissage et d'éducation. Divers programmes de formation sont aussi proposés par des institutions indépendantes, des ONG et des employeurs. L'enseignement par correspondance, la télévision et la vidéocassette offrent des possibilités d'apprentissage illimitées. S'il n'existe aucune statistique officielle quant à ces autres modalités de formation, on a de bonnes raisons de penser que, dans une économie moderne, l'ensemble de ces initiatives privées peut rassembler un nombre d'étudiants beaucoup plus élevé que la seule formation publique officielle.

Les travailleurs apprennent par la pratique. Le lieu de travail est de fait également un espace d'apprentissage. Toutes les politiques favorables à l'apprentissage sur le lieu de travail sont donc les bienvenues.

Une fois que l'on a atteint un certain niveau d'éducation ou de formation,

l'autodidaxie, qu'elle repose sur l'achat de livres et de magazines, sur des visites à la bibliothèque ou sur l'utilisation d'Internet, devient une source capitale d'acquisition de connaissances et de compétences. Moyennant des incitations adéquates sur le lieu de travail, l'existence de possibilités d'auto-apprentissage et la maîtrise de la lecture, l'autodidaxie peut être extrêmement féconde.

Le secteur public, au même titre d'ailleurs que le secteur privé, offre de nombreuses possibilités de formation. Le problème, en ce qui concerne la formation dispensée dans les établissements publics (y compris, parfois, para-étatiques), est qu'on tend à la considérer comme un droit. On forme des travailleurs par obligation légale et non pour répondre à un besoin concret de compétences supplémentaires. On crée ainsi des gaspillages et un sentiment de frustration dans la mesure où la formation reçue reste sans suite. Le remède est simple : la formation dispensée par le secteur public doit suivre exactement les mêmes principes que ceux qui ont cours dans les meilleures entreprises privées, et qui consistent à éviter le gaspillage d'une formation sans but et les comportements à courte vue des entreprises conservatrices.

Les pouvoirs publics doivent encourager toutes les formes et toutes les modalités de formation. Ils peuvent le faire par voie réglementaire, par exemple, en offrant des diplômes qui rendent compte des qualifications acquises ou en appliquant une politique de transparence et de protection du consommateur. L'apprentissage industriel doit être soigneusement planifié. Le cadre légal peut l'encourager ou, au contraire, contribuer à sa disparition. S'agissant de la formation dispensée par les entreprises, on peut envisager des dégrèvements fiscaux ou d'autres formes de subventions. À tout le moins, l'État doit s'abstenir d'entraver ces initiatives ou d'exercer sur elles un droit de regard excessif.

L'ÉDUCATION PERMANENTE

Nos sociétés contemporaines offrent à la population d'innombrables occasions de s'instruire et de se former en dehors des structures officielles et publiques. Des écoles privées proposent des cours d'informatique, de secrétariat, de comptabilité, de langues, etc. L'enseignement à distance est assuré sous forme de cours par correspondance et a fait son entrée à la télévision et sur Internet. La télévision, le câble et le satellite sont autant de technologies qui sont mises au service d'enseignements spécialisés et de l'éducation populaire, y compris dans les domaines de l'agriculture et de l'exploitation des petites entreprises. Les universités, les établissements d'enseignement supérieur et les écoles techniques proposent déjà ce type d'enseignement au grand public et sous contrat avec des entreprises. De surcroît, les ONG répondent aux besoins des groupes les moins favorisés de la société et jouent à cet égard un rôle extrêmement précieux. Certaines estimations, aussi imparfaites soient-elles sur le plan méthodologique, donnent à penser que l'éducation et la formation « informelles » sont de beaucoup plus importantes, sur le plan quantitatif, que l'enseignement formel structuré.

Malgré des variations de qualité non négligeables, il ne faut pas sous-estimer l'importance globale de cet ensemble hétéroclite d'initiatives. Il existe d'excellentes

raisons d'encourager encore leur développement (ces activités touchent la moitié de la population dans les pays scandinaves et un tiers aux États-Unis). Par conséquent, les pouvoirs publics seraient bien avisés d'adopter des politiques et de créer un environnement global qui leur soient propices. La protection du consommateur contre la fraude, le dilettantisme et la publicité trompeuse est un domaine auquel doit s'intéresser la politique de formation de tout pays. Mais vouloir réglementer directement les initiatives et les soumettre à autorisation risque fort, dans la plupart des cas, de faire plus de mal que de bien.

DE NOUVELLES MODALITÉS DE FORMATION POUR DES CLIENTÈLES OUBLIÉES

Les pays d'Amérique du Sud ont particulièrement bien réussi dans la mise en place d'institutions capables d'offrir une formation de qualité aux métiers manuels classiques. Mais les résultats obtenus auprès des groupes défavorisés de la population active (dans les secteurs formel et informel) n'ont été que médiocres. En particulier, on a été incapable de relever le défi qui consistait à former des travailleurs destinés à de nombreux segments du secteur informel. Le fait est que, si l'on considère, d'une part, les ressources dont disposent les pays du continent et, d'autre part, l'ampleur des coûts que suppose une telle entreprise, l'aptitude à former une proportion significative de cette main-d'œuvre ne peut être que limitée, même si, dans ce but, les gouvernements puisaient dans les budgets affectés à la formation des travailleurs du secteur moderne.

Les organismes traditionnels de formation ne peuvent espérer toucher cette énorme clientèle (qui, dans de nombreux pays, représente environ la moitié de la population active) qu'en ayant recours à des technologies éducatives qui permettent une réduction draconienne des coûts par élève. L'enseignement à distance a été expérimenté à des échelles relativement réduites dans différents pays. Le soutien des moyens de communication de masse comme la télévision et la vidéo est une autre possibilité prometteuse (par exemple, la formation proposée par le *Technológico de Monterey*). L'octroi de franchises de formation à de petits centres constitue aussi une possibilité (expérimentée pour la première fois par le *Iazig Language Institute* et officieusement par le *SENAI* pour quelques-uns de ses enseignements de mécanique des métaux les plus simples). L'enseignement des savoirs fondamentaux à des ouvriers qui, par ailleurs, maîtrisent déjà les aspects plus manuels de leur métier constitue une voie moins habituelle mais, néanmoins, prometteuse.

Peut-être faudra-t-il en fin de compte confier à d'autres institutions le soin d'assurer une bonne partie de la formation des groupes les plus défavorisés. Dans le cadre de ce qu'on pourrait appeler la « méthode du carnet de chèques », les pouvoirs publics pourraient acheter des formations en lançant des appels d'offres sur les marchés public et privé, au lieu d'essayer de créer eux-mêmes un système ou de s'en remettre aux organismes de formation habituels. Un exemple intéressant à cet égard concerne les initiatives de passation de marchés lancées par certains ministères du travail. Des ONG et d'autres petits organismes proposent déjà des for-

mations à des métiers simples ; un financement de la part des ministères du travail pourrait leur donner la possibilité de mener ces activités sur une échelle plus étendue.

Quand on dit que la formation en tant que telle ne crée pas d'emplois, il faut évidemment faire une exception du cas de la formation à l'exercice d'emplois indépendants, qui mérite de retenir l'attention. Toutefois, les résultats obtenus dans ce domaine ont été jusqu'à présent mitigés. Les candidats à ce type de formation doivent absolument être triés sur le volet si l'on veut obtenir des taux de succès acceptables. Des jeunes à peine sortis de l'école ont peu de chances de réussir à créer leur entreprise. Les programmes qui s'avèrent efficaces sont ceux qui ne se bornent pas à proposer aux candidats retenus une simple formation, mais leur offrent aussi, par exemple, un financement et une coopération technique, même si les organismes de formation ne sont pas particulièrement bien placés pour cela. Les programmes qui visent à améliorer les résultats de petites entreprises déjà en activité réussissent mieux que ceux qui cherchent à donner aux stagiaires les moyens de créer leur propre affaire³.

UNE MEILLEURE FORMATION POUR L'ÉCONOMIE MODERNE

La modernisation de l'économie exige des formations de plus en plus complexes. Les organismes de formation doivent améliorer certains de leurs enseignements pour répondre à des besoins nouveaux tels que ceux qui sont liés aux nouvelles technologies. Il faudrait pouvoir offrir des formations de techniciens et des programmes universitaires de premier cycle et, à terme, de deuxième cycle dans des domaines tels que la conception et la fabrication assistées par ordinateur, la robotique, les techniques de soudage et l'automatisation industrielle. À mesure qu'apparaissent sur le marché des programmes de formation comportant des composantes techniques plus complexes, on remarque une tendance à proposer des services qui vont au-delà de la seule formation. Il s'agit notamment de contrôle de la qualité, d'assistance technique et, dans les meilleures écoles, de recherche et de développement (R-D) appliqués (on en trouve en particulier quelques bons exemples au Brésil, au SENAI et dans quelques lycées techniques fédéraux). Le modèle des « community colleges », aux États-Unis, et celui des IUT (instituts universitaires de technologie), en France, méritent d'être mentionnés.

La formation moderne nécessite de nombreuses passerelles entre l'école et les entreprises. Traditionnellement, il y a toujours eu un hiatus entre la formation professionnelle et le marché du travail. Même lorsque l'on proposait des stages en entreprise, il s'agissait, le plus souvent, d'ajouts formels à la formation et non de véritables liens entre l'école et le monde du travail. Compte tenu de la complexité croissante des technologies, les écoles ne sont pas en mesure de fournir à leurs élèves tout l'environnement qu'exige la formation, de même que les entreprises sont incapables d'offrir toute la préparation théorique qu'exigent les nouvelles technologies. Il convient donc de jeter diverses passerelles entre formation et monde du travail, particulièrement dans le cas des formations professionnelles et des écoles techniques

les plus complexes. Les stages forcent à planifier et à superviser de façon plus étroite, mais exigent également de la part des enseignants qu'ils passent du temps dans les usines, et les ingénieurs, dans les écoles. Toutes ces activités contribuent à la mise en place de « coentreprises écoles-usines » qui pourraient, par exemple, déboucher sur des projets de recherche-développement auxquels seraient associés les élèves et le personnel de l'entreprise.

LA FORMATION VEUT DE BONS SUPPORTS ET UNE BONNE FORMATION DES FORMATEURS

La formation suppose que l'on consente d'importants investissements préalables dans la formation des futurs formateurs, ainsi que dans les méthodes et les supports pédagogiques. Les meilleurs programmes de formation reposent sur d'importantes mises de fonds qui serviront à l'élaboration des cours, de longues périodes de mise au point du matériel didactique et d'ambitieux programmes de préparation des formateurs.

Il faut qu'il existe des institutions capables d'investir dans la recherche-développement et qui bénéficient d'un financement adéquat. Il convient de faire jouer la concurrence afin d'améliorer l'efficacité et de mieux préciser la direction que l'on souhaite donner à la formation. En même temps, il faut des institutions qui puissent travailler à échéance plus lointaine et qui aient pour mission de donner le matériel et les formateurs requis pour assurer une formation de qualité. Du point de vue du marché de la formation, cette expertise et ces investissements dans la recherche-développement constituent des biens publics essentiels, même s'ils ne doivent pas nécessairement être fournis par des institutions publiques, quel que soit le besoin de subventions publiques. En d'autres termes, le secteur privé ne peut offrir une formation de qualité sans que le secteur public ne consente des investissements matériels et humains.

L'Amérique latine connaît aujourd'hui une grave pénurie de formateurs. Sans la mise en application d'un programme sérieux et systématique de préparation des formateurs, on ne parviendra à aucune amélioration de la formation. Or, les personnes chargées d'enseigner les matières techniques manquent d'expérience pratique, et, le plus souvent, le règlement empêche ou décourage le recrutement de formateurs qui ont l'expérience du monde du travail. Dans le cadre de la réforme des établissements d'enseignement technique et secondaire, des efforts devront donc être faits pour convaincre les gouvernements de supprimer ou d'assouplir les règles qui découragent le recrutement d'enseignants ayant une expérience professionnelle pertinente. En revanche, les enseignants des écoles professionnelles ou des systèmes d'apprentissage qui ont une expérience pratique manquent souvent de la base conceptuelle solide et des compétences nécessaires à la transmission de leur savoir. Ce problème est particulièrement aigu dans le cas des salariés responsables de la formation sur le tas au sein de l'entreprise (équivalents des *Meister* allemands). Le recyclage du *Meister* est donc une autre composante importante du projet des lycées professionnels.

LA FORMATION COMME POLITIQUE SOCIALE,
MAIS PAS POUR CRÉER DES EMPLOIS

On a eu tendance, ces dernières décennies, à recourir à la formation en tant qu'outil d'action sociale ou à la justifier par des raisons morales. En réalité, la formation ne doit pas faire exception à l'impératif qui veut que l'équité soit un objectif permanent de la dépense publique. Mais il ne faut pas confondre l'intention de parvenir à l'équité avec les améliorations effectivement apportées sur ce plan. Il est tout à fait judicieux de vouloir consacrer des ressources aux personnes défavorisées. Mais les conséquences comptent plus que les intentions. Si la formation n'est d'aucun profit pour celui qui l'a reçue, on n'aura pas fait grand-chose pour lui.

En Amérique latine, les principaux organismes de formation ont, dans une grande mesure, échoué à toucher les classes défavorisées. La formation qu'ils dispensent s'adresse essentiellement à ce qu'on pourrait appeler une « élite de cols bleus », même si les ouvriers qualifiés qu'ils forment sont souvent de classe mondiale, ce qui n'est pas rien. Toutefois, dans des pays où le secteur informel représente près de la moitié de la population active, on se doit de ne pas oublier ce volet de l'économie.

Depuis la crise du pétrole, la formation a souvent été considérée comme un outil de lutte contre le chômage. Elle témoigne de l'esprit d'initiative des administrateurs publics et crée l'impression que le problème peut être résolu. Malheureusement, rien de concret ne permet de penser que la formation peut, à elle seule, créer des emplois. Les créations d'emplois se font lorsque les conditions sont réunies, et pas simplement parce que l'on met en place des formations. Dans certains cas, la formation peut effectivement donner à certains groupes les moyens de battre la concurrence dans la course à l'emploi. Dans la mesure où la politique des pouvoirs publics vise à favoriser l'embauche de ces catégories, la formation est un outil puissant. Mais il ne s'agit pas nécessairement là de création d'emplois.

L'idée que l'on doit garder à l'esprit est que la formation est essentielle à l'amélioration de la productivité et de la compétitivité et, de ce fait, qu'elle contribue à la santé de l'économie. Dans la mesure où la croissance économique crée des emplois, la formation peut apporter une contribution substantielle à ce processus. Mais il faut distinguer cet impact potentiel, puissant, mais indirect, de la formation sur la croissance de l'impact immédiat des programmes de formation sur l'emploi.

Dans tous les programmes de formation, aussi forts que soient les objectifs d'équité, il faut que l'apprenant ait une bonne chance de trouver un emploi à l'issue de sa formation ou dans un délai raisonnable. Si ce n'est pas le cas, il vaut sans doute mieux orienter les publics cibles vers l'enseignement général, ou envisager pour eux d'autres formes de soutien.

Malgré un bilan d'ensemble plutôt maigre, l'Amérique du Sud a connu quelques expériences positives de formation ciblée sur des groupes défavorisés. Les exemples les plus significatifs sont sans doute les projets Chile Joven et Proyecto Joven (ce dernier, en Argentine), tous deux soutenus par la Banque interaméricaine de développement. Il s'agit d'initiatives classiques fondées sur la démarche dite du « carnet de

chèques », où les prestataires potentiels sont mis en concurrence, mais où, pour soumissionner, ils doivent d'abord convaincre un employeur d'embaucher leurs diplômés ou de leur offrir un stage d'une durée aussi longue que la formation elle-même. Ces deux programmes se sont traduits par des taux d'embauche des diplômés nettement supérieurs à ceux d'un groupe témoin. Dans tous ces programmes, le défi consiste à faire en sorte qu'il y ait une probabilité raisonnable de trouver un emploi dans des activités ayant elles-mêmes pour cible des personnes défavorisées.

Conclusion

Une formation professionnelle bien ciblée constitue la meilleure forme possible d'investissement dans le capital humain et est indispensable au développement économique. Il y a donc de bonnes raisons de soutenir la formation professionnelle.

Une bonne formation professionnelle n'a rien à envier à l'enseignement général comme moyen de développement intellectuel et d'acquisition de solides bases conceptuelles. Mais elle ne doit pas se substituer à un système sérieux et généralisé d'enseignement général.

Comme l'éducation générale, la formation génère un certain nombre d'avantages qui profitent à ceux qui sont en mesure de la payer, mais aussi à la société tout entière (économies externes). Ainsi, il faut que les bénéficiaires de la formation prennent à leur charge ne serait-ce qu'une part de son coût, et on doit, en même temps, allouer des fonds publics au financement de ce qui ne peut être payé par les usagers.

Sans doute, les gouvernements doivent-ils assumer une part non négligeable des dépenses de formation, mais la marge de manœuvre est bien plus importante en ce qui concerne la fourniture des prestations. En effet, la formation peut être dispensée par des organismes privés, des organismes à but non lucratif ou des organismes publics. Ce n'est pas obligatoirement le statut juridique du prestataire qui doit compter, mais les conditions du contrat que l'on a passé avec lui.

Il faut éliminer toute forme de discrimination, qu'elle soit fondée sur le sexe ou sur d'autres considérations. De même, il faut s'attacher résolument à ne pas laisser les groupes sociaux défavorisés à l'écart des programmes de formation.

Ce qui compte, dans la formation, ce sont les résultats et non les intentions. Quel que soit le public visé, la formation se justifie si elle débouche sur des emplois ; elle ne saurait être considérée comme une forme d'assistance à caractère social.

« Pas de formation sans demande », telle est la règle générale à respecter. Une formation qui ne débouche pas sur un emploi est généralement un très mauvais investissement. Tout programme qui ne permet pas à une forte proportion de ses diplômés de décrocher un travail dans lequel ils puissent mettre en application certaines de leurs compétences demande à être soigneusement réévalué.

L'évaluation et le suivi sont essentiels si l'on veut pouvoir repérer les erreurs, les corriger, tirer les leçons de l'expérience acquise et, s'il y a lieu, redresser le cap. Il est plus commode, plus facile et plus rigoureux de prévoir les évaluations dès les premières phases du projet.

Il n'existe pas de solution unique qui convienne à tous les pays, ni même à un

seul pays à différents moments. L'impératif est de chercher à répondre à des besoins précis et d'éviter les solutions passe-partout. Cependant, l'une des priorités absolues est très certainement d'engager une réforme des grands organismes de formation, présents dans la plupart des pays, mais d'un coût désormais trop élevé et atteints par de nombreux dysfonctionnements.

Notes

1. Le présent article est largement inspiré d'un projet, du même auteur, concernant la stratégie de la Banque interaméricaine de développement en matière de formation professionnelle. Il a eu le bénéfice du travail de Richard Johanson et Andrés Bernasconi, coauteurs du document d'information qui accompagnera la stratégie et qui contiendra les références et les sources pertinentes. En outre, nous avons reçu d'utiles commentaires de la part de Jon Lauglo, Gustavo Marquez, Maria Luisa Silveira, Gregorio Arevalo, Roberto Boclin, Christian Gomez, Armando Jose Namis, Gabriela Vega, Viola Espinola, Jorge Tejada, Martin Chrisney, Larry Wolf et J. Martinez ainsi que de membres du NORRAG (association internationale de grands financeurs de l'éducation et de la formation).
2. C. de Moura de Castro ; M. Feonova. *Tradition and disruption in Russian vocational training* [Tradition et bouleversements dans la formation professionnelle en Russie]. Washington, D. C., Banque mondiale, juin 1995.
3. J. P. Grierson ; I. McKenzie. *Training for self-employment through vocational training institutions* [La formation à une activité indépendante dispensée par les organismes de formation professionnelle]. Genève, OIT/SKAT, 1996.

Bibliographie

- Benavot, A. « The rise and decline vocational education » [L'enseignement professionnel : de la naissance au déclin]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 56, avril 1982, p. 63-76.
- Bennell, P. *General versus vocational secondary education in developing countries : a review of rates of return evidence* [L'enseignement secondaire général et professionnel dans les pays en développement : une étude des taux de rendement]. Brighton, Royaume-Uni, Université du Sussex, Institute of Development Studies, 1995. (Document de travail 23.)
- Bishop, J. *Expertise and excellence* [Expertise et excellence]. Ithaca, New York, Cornell University, Center on the Educational Quality of Workers, 1995. (Document de travail 95-13.)
- Dougherty, C. *Education and skill development : planning issues* [Éducation et développement des compétences : problèmes de planification]. Séminaire régional sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels, Institut de développement économique ; Banque mondiale et Banque asiatique de développement, 1990. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Geofrey, M. *Planning for vocational education, training and employment : a minimalist approach* [Planifier l'enseignement professionnel, la formation et l'emploi : une approche minimaliste]. Brighton, Royaume-Uni, Université du Sussex, Institute of Development Studies. s. d.
- Gill, I ; Fluitman, F. *Constraints and innovations in reform of vocational education and*

- training* [Contraintes et innovations dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels]. Washington, D. C., Banque mondiale ; Genève, OIT, 1997.
- Grubb, W. Norton. *Separating the wheat from the chaff : the role of vocational education in economic development* [Séparer le bon grain de l'ivraie : le rôle de l'enseignement professionnel dans le développement économique]. Berkeley, Université de Californie, National Center for Research in Vocational Education, 1989.
- Lauglo, J. *Vocational training : analysis of policy and modes* [Formation professionnelle : analyse des politiques et des modalités de formation]. Paris, Institut international de planification de l'éducation, 1992.
- Middleton, J. ; Zideman, A. ; Van Adams, A. *Skills for productivity : vocational education and training in developing countries* [Des compétences pour la productivité : l'enseignement et la formation professionnels dans les pays en développement]. New York, Oxford University Press, 1993.
- Psacharopoulos, G. « To vocationalize or no vocationalize ? That is the *curriculum* question » [Professionnaliser ou pas les programmes scolaires ? Telle est la question]. *Revue internationale de l'éducation* (Hambourg, IUE), vol. 33, 1987, p. 187-211.
- Schwartz, J. *Vocational education and training* [Enseignement et formation professionnels]. Washington, D. C., Banque mondiale, 1994.
- Wilson, D. « Reform of vocational and technical education in Latin America » [La réforme de l'enseignement professionnel et technique en Amérique latine]. *CINDE* (San José, Costa Rica), n° 2, 1996.

LA RAISON D'ÊTRE ET LA NATURE

DES RÉFORMES

DANS L'ENSEIGNEMENT ET

LA FORMATION PROFESSIONNELS :

UN CADRE ANALYTIQUE

ACCOMPAGNÉ D'EXEMPLES

Fred Fluitman

Introduction

L'enseignement et la formation techniques et professionnels — en raccourci, la formation — sont aux antipodes de l'enseignement général : tout y est différent, que ce soit les objectifs, les acteurs, les méthodes et les moyens, bref, ce sont des systèmes qui diffèrent du tout au tout. Les systèmes nationaux de formation sont universellement hétérogènes et invariablement complexes ; ils sont en proie à d'in-

Langue originale : anglais

Fred Fluitman (Pays-Bas)

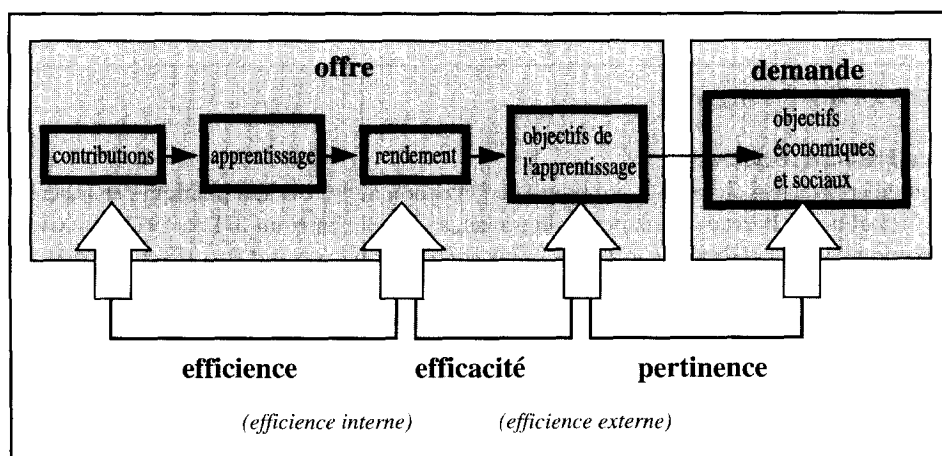
Conseiller principal chargé des politiques de formation au Service des politiques et systèmes de formation du Bureau international du travail, à Genève. Entré au BIT en 1972, en qualité d'économiste, il a d'abord exercé en Zambie et en Éthiopie avant d'être affecté au siège de l'organisation, en 1976. À divers titres, il s'est intéressé aux dimensions politiques de la formation professionnelle. Il a écrit sur différents sujets, entre autres, la préparation au travail dans le secteur informel des pays en développement, l'apprentissage traditionnel en Afrique, le processus d'analyse des politiques de formation et les contraintes et innovations dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels. Depuis février 1999, il est détaché au Centre international de formation du BIT, à Turin (Italie).

nombrables problèmes, et les conduire vers leurs objectifs n'est pas chose facile. Pour diverses raisons, tous les pays du monde semblent, en permanence ou presque, occupés à revoir et à remanier leurs politiques et leurs systèmes de formation. Nous nous efforcerons ici, en nous fondant sur l'expérience de bon nombre d'entre eux, d'en dégager les principales raisons, ainsi que de montrer la nature des réformes actuellement envisagées ou mises en œuvre, et nous évoquerons brièvement le type d'obstacles rencontrés. Nous proposerons un cadre analytique simple, accompagné d'exemples qui montrent pourquoi et comment les pays s'attaquent au problème de la formation.

Réformer : pourquoi ?

La multiplicité des causes des réformes dans le secteur de la formation s'articule essentiellement autour de trois grandes préoccupations, internes ou externes au système de formation, à savoir : la pertinence de la formation dispensée dans le pays ; l'efficacité et l'efficace du système national de formation ; le coût de la formation et les moyens de l'assumer sur la durée. En d'autres termes, les réformes dans le monde de la formation sont censées répondre à un certain malaise suscité par le *statu quo*, évalué en fonction de critères permettant de déterminer la mesure dans laquelle et les moyens par lesquels les systèmes de formation atteignent leurs objectifs externes et internes. Les objectifs externes, dictés par la demande, correspondent à ce que les pays sont en droit d'attendre de l'investissement qu'ils consacrent à la formation. Les objectifs internes, liés à l'offre, représentent ce que les établissements de formation se proposent de faire, et qui peut correspondre, ou non, aux besoins et aux débouchés du monde du travail (figure 1).

FIGURE 1. Les objectifs externes et internes des systèmes de formation



Pertinence

Tout le monde s'accorde à reconnaître que la formation doit servir des objectifs précis et utiles, en rapport avec ce que les hommes et les femmes font ou pourraient faire pour gagner leur vie. La formation est conçue essentiellement en vue de l'emploi ; si elle n'augmente pas, sans doute, le nombre des emplois existants, en tout cas, pas directement, elle vise manifestement à donner à chacun la possibilité d'accéder à une activité rémunératrice et de s'acquitter au mieux de son travail. Associée à d'autres mesures, elle devrait favoriser la productivité des entreprises et permettre aux pays d'être compétitifs. De plus, en ciblant telle ou telle catégorie de personnes plutôt que d'autres, elle pourrait corriger certains déséquilibres au sein de la société.

On peut estimer qu'un système national de formation est inadapté s'il ne produit pas, ou s'il ne produit plus, en quantité suffisante, les compétences qui, d'une façon ou d'une autre, contribuent à remplir des objectifs macro-économiques et sociaux tels que la croissance du revenu et l'équité ; ou bien, s'il ne réagit pas comme il convient à l'évolution de la situation, en particulier à celle du marché du travail. En principe, les systèmes de formation devraient obéir à la demande, cette dernière étant définie au sens large comme englobant tous les besoins en personnel qualifié et tous les débouchés, présents et futurs, du pays. Ils devraient être en prise sur le monde extérieur et refléter, si ce n'est anticiper, la situation de l'emploi. Cependant, il suffit de faire une rapide analyse pour se rendre compte qu'un grand nombre de systèmes nationaux ne sont pas à la hauteur de ce que les citoyens sont en droit d'attendre d'eux. Ils sont, en fait, largement régis par l'offre, probablement parce que leurs responsables ne parviennent pas à établir clairement les compétences dont a besoin le monde du travail, ou parce qu'ils sont convaincus qu'une qualification, quelle qu'elle soit, trouvera toujours preneur.

La pertinence de la formation et des systèmes de formation, ou leur efficience externe, comme on l'appelle parfois, devrait préoccuper tout particulièrement les pays qui souhaitent s'engager, ou qui le sont effectivement, dans un processus de transformation économique et sociale rapide, illustrée notamment par un fort accroissement de la population active ou une forte croissance de l'emploi. Les pressions que la demande exerce sur les systèmes de formation peuvent être liées plus particulièrement à un ajustement structurel, délibéré ou subi, à l'introduction, à grande échelle, de nouvelles technologies, à des mesures destinées à accroître la compétitivité sur les marchés internationaux, à des tentatives d'assouplissement des marchés du travail, à des revendications exigeant plus d'équité dans la société, ou bien à des politiques visant à supprimer les discriminations sur le lieu de travail. Dans bien des pays, le système de formation est explicitement chargé d'« adoucir » le chômage, notamment chez les jeunes. Il est vrai que les espoirs placés dans la formation sont parfois immenses, voire injustifiés : celle-ci ne peut tout faire, en effet. Or, pour beaucoup, elle passe, et à juste titre, pour un instrument propre à permettre la réalisation d'un certain nombre d'objectifs extérieurs au système de formation.

Le défaut de pertinence d'un système de formation se traduit d'ordinaire par

des problèmes de productivité économique plus ou moins apparents, liés au manque de compétences, auxquels s'ajoutent une pénurie persistante de personnel qualifié dans certaines professions et d'importants excédents dans d'autres. Mentionnons aussi les personnes que l'on forme en vue d'emplois qui n'existent pas, ou n'existent plus, et les programmes qui ne sont manifestement pas adaptés à la demande des entreprises. La présence d'une forte proportion de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement supérieur crée une situation particulièrement déplaisante, surtout dans les pays pauvres. Le fait qu'un système de formation offre des possibilités dans un nombre limité de disciplines indispensables et à un nombre relativement faible d'étudiants peut aussi justifier une réforme. L'exclusion de fait des personnes dites, par euphémisme, défavorisées peut être perçue comme une contradiction dans une société qui se veut équitable. Par ailleurs, considérer que l'on est formé une fois seulement dans la vie, en négligeant les possibilités de perfectionnement et de recyclage professionnels périodiques, est une opinion qui ne devrait plus avoir cours. D'une manière générale, lorsque les formateurs et leurs administrateurs, ou même les étudiants, sont mal informés de la situation qui prévaut sur le marché du travail, cela augure mal de la validité de l'effort national de formation.

Efficacité et efficience

Le fonctionnement, bon ou mauvais, des rouages internes des systèmes de formation peut être évalué en termes d'efficacité et d'efficience, qui sont deux aspects distincts d'un critère d'appréciation également connu sous le nom d'efficience interne. Un système de formation est efficace s'il réussit à dispenser un savoir conforme, en quantité et en qualité, aux prévisions. L'efficacité est la relation entre l'objectif visé et le résultat effectivement atteint. Il semblerait qu'il y ait matière à réforme si le système, pour tout ou pour partie, n'est pas, ou n'est plus, capable d'atteindre ses objectifs de formation. Cette incapacité devient manifeste dès lors que les employeurs commencent à se plaindre de la qualité de la formation proprement dite ou du retard avec lequel le système s'adapte aux demandes nouvelles. Il arrive aussi que, de leur côté, les jeunes s'aperçoivent, au sortir du système, que leurs compétences, quoique formellement pertinentes, laissent en fait à désirer, par exemple, pour ce qui est de la solidité ou de la mobilité. Les contrôles d'efficacité peuvent, en outre, révéler que certains établissements de formation connaissent un taux élevé d'abandon et un faible taux de réussite, du fait de la présence dans le système d'un défaut majeur ou mineur, ou qu'ils ne parviennent pas à réunir des effectifs suffisamment nombreux. De même, il y a tout lieu de s'inquiéter lorsque ceux qui sont censés bénéficier d'un investissement dans la formation rechignent à le financer, alors qu'ils en auraient les moyens. Des formateurs mécontents, ou tout autre problème relatif aux facteurs de formation, risquent de laisser leur empreinte sur la qualité du produit ; quant aux étudiants hostiles à tel ou tel aspect de leur formation, ils peuvent avoir, eux aussi, leur mot à dire.

L'efficience porte, comme toujours, sur le rapport entre les intrants et les extrants. Tant que les systèmes, quelle que soit leur mission, ne font pas le meilleur

usage des ressources dont ils disposent ou, en d'autres termes, tant qu'il y a du gaspillage, il y a place pour des améliorations. Les systèmes de formation peuvent être parfaitement pertinents et remplir leurs objectifs sans être pour autant véritablement efficaces : il peut exister une utilisation insuffisante et manifeste du personnel et des installations ou un manque d'économies d'échelle ; les cours peuvent durer trop longtemps ou être inutilement surchargés. On pourrait encore citer, entre autres indicateurs, la forte atomisation et la multiplicité de sources de financement des programmes de formation relevant du secteur public, les plaintes des responsables de la formation au sujet des complications administratives et la méconnaissance du coût de la formation.

Préoccupations d'ordre financier

Le niveau global des ressources que les pays consacrent à la formation, ainsi que leurs réseaux de sources et de filières de financement constituent un territoire largement inexploré, ce qui s'explique sans doute par le fait qu'une bonne partie de la formation dispensée, par exemple, dans les entreprises n'est guère visible. Même lorsqu'il s'agit de systèmes formels à financement public, il arrive fréquemment que les gouvernements ne soient que partiellement informés des coûts et qu'ils ignorent à peu près tout des résultats. Au lieu de demander où est allé l'argent, beaucoup se débattent soit pour résoudre la question de savoir où aller le chercher, soit pour se défendre d'avoir à le fournir eux-mêmes. Le travail des autorités chargées de la formation consiste généralement à confectionner tant bien que mal un patchwork de dispositions financières qui sont plus souvent le fruit des pressions politiques et d'une gestion approximative que d'une analyse quelque peu approfondie. La nécessité de mieux comprendre l'aspect financier du système de formation peut donc, à elle seule, motiver une réforme ; on peut aussi la considérer comme la condition nécessaire à la réalisation de toute une série d'autres objectifs, par exemple, l'accroissement de la performance du système ou le maintien durable de l'effort de formation. Les réformes financières de ce type, qui sont de nature à déboucher sur une réévaluation — autrement dit une réduction — des financements publics, tiennent aussi au désir qui prévaut actuellement, et pas seulement dans les pays en transition, de s'en remettre davantage au « marché ». On entend de plus en plus souvent invoquer l'idée qu'il convient de traiter la formation comme un investissement qui doit être rentable, pour justifier qu'on en fasse supporter le coût aux bénéficiaires, qui passent d'ailleurs pour être les mieux placés pour savoir ce qu'ils veulent et où se le procurer. Le fait que, le plus souvent, les marchés ne sont pas, loin s'en faut, un modèle de perfection ne semble pas, contrairement à ce que l'on a vu dans le passé, empêcher les gouvernements en question d'essayer de s'orienter dans cette voie.

Les contraintes au niveau des moyens affectent, quasiment par définition, la performance de systèmes qui pourraient, par ailleurs, être adaptés, efficaces et efficients. Elles risquent, à terme, d'en menacer la survie. Dans de nombreux pays, pour diverses raisons, les pouvoirs publics ou les autres bailleurs de fonds ne veulent plus et d'ailleurs ne sont plus à même d'assumer le coût de la formation, ainsi que c'était

le cas par le passé. C'est surtout dans les pays en transition et soumis à l'ajustement structurel que l'on remarque des compressions budgétaires dont les systèmes de formation sont les premiers à faire les frais, avec les conséquences que cela entraîne : démoralisation du personnel, postes clés non pourvus, installations et matériel inadéquats ou hors d'usage, qualité de la formation en chute libre et, au bout du compte, amenuisement des effectifs. Dans d'autres pays, comme ceux qui sortent d'un grave conflit, il arrive que des systèmes de formation inadaptés soient rénovés grâce à l'apport, généreux mais momentané, de fonds fournis par des donateurs extérieurs, avec le risque de se voir ultérieurement confrontés à des difficultés, en général au niveau des dépenses de fonctionnement, dès que l'argent des donateurs prend une autre direction. Quoi qu'il en soit, on aimerait que des dispositions financières soient mises en place, ou des réformes envisagées en tant que besoin, de façon à ce que les systèmes de formation continuent d'avoir accès aux ressources qui leur sont indispensables.

La nature de la réforme

Il est intéressant de noter que, contrairement aux systèmes d'enseignement général, les systèmes nationaux de formation se ressemblent rarement. Il suffit d'observer la situation qui prévaut au sein de l'Union européenne pour voir à quel point ils sont différents. Ils semblent avoir évolué selon des trajectoires qui divergent à l'extrême. Qui plus est, nombreux sont les pays qui, à un moment ou à un autre, modifient, au moins en apparence, l'organisation de leur système de formation. Comme les besoins, les aspirations et les circonstances varient selon le lieu et l'époque ; il peut s'agir de changements importants qui aboutiront à une refonte complète du système de formation, ou bien de changements mineurs relevant de la rectification de routine, du bricolage ou du simple ravalement de façade. Quel que soit le cas, il est rare que les mesures effectivement prises pour accroître l'utilité, la performance et la viabilité des systèmes de formation présentent une quelconque originalité. On a, en effet, tendance à beaucoup emprunter et copier, en adaptant ou non, si bien qu'il peut parfaitement arriver que l'on adopte, dans tel ou tel pays, des mesures ou des stratégies que l'on est précisément en train de remettre en question ou que l'on vient d'abandonner dans d'autres. C'est pourquoi, même si l'existence de certaines tendances générales n'est pas mise en cause, les exemples qui suivent offrent un tableau composite des réformes récentes, sans pour autant faire ressortir une préférence à l'égard de tel ou tel type de solution.

Comme les origines de la réforme du secteur de la formation sont, en règle générale, multiples et imbriquées, les mesures adoptées prennent souvent la forme de stratégies ou de programmes d'action qui visent plusieurs objectifs à la fois. Il n'en reste pas moins possible de distinguer les nouvelles politiques en fonction de leur *raison d'être*, c'est-à-dire : le souci de la pertinence, qui devrait conduire en premier lieu à la *réorientation* des systèmes de formation ; le souci de l'efficacité et de l'efficience, auquel peut répondre en particulier la *réorganisation* des systèmes de formation ; et le souci de la durabilité et des contraintes susceptibles de peser sur les

moyens ou le budget, et qui peut amener à *réformer le mode de financement* de la formation.

Réorientation

Pour amener les systèmes de formation à mieux répondre à leurs objectifs externes, il faut, avant tout, bien cibler ces derniers. Réorienter un système de formation, c'est assigner de nouvelles fins à la formation et établir de nouvelles priorités, ce qui peut aboutir à proposer de nouveaux produits et à servir une nouvelle clientèle. Par exemple, dans le cas de l'ajustement structurel ou de la transition d'une économie centralisée à une économie de marché — situation caractérisée par le déclin ou la disparition de certains secteurs et par la croissance ou l'émergence d'autres secteurs —, il faut une formation axée sur les industries nouvelles et sur les nouveaux métiers ; quant aux filières qui n'offrent aucun débouché, il convient de les supprimer. La mise en place, en Fédération de Russie, de programmes complets de formation à l'intention du secteur bancaire illustre bien notre propos. L'introduction de technologies nouvelles se traduit, presque naturellement, par des changements de niveau et de nature des besoins en personnel qualifié et, partant, devrait avoir des conséquences sur l'ampleur et sur la nature de l'effort qu'un pays consent pour sa formation. Une partie de la formation voulue peut être assurée en cours d'emploi, éventuellement avec le concours des fournisseurs de matériel ou de logiciels. Dans d'autres cas, comme dans celui de l'imprimerie, il peut être nécessaire de retourner, de temps à autre, « sur les bancs de l'école » afin de s'y initier à un programme totalement nouveau.

Certaines mesures que prennent les entreprises pour devenir ou pour rester compétitives sur les marchés internationaux, y compris l'adoption de nouvelles formes d'organisation du travail, et les dispositions qui tendent à conférer davantage de flexibilité aux marchés du travail, devraient également avoir des conséquences sur la formation. Des concepts relativement nouveaux tels que l'aptitude à l'emploi et à la formation s'imposent de plus en plus dans la formulation des objectifs à assigner à la formation. Pour atteindre ces objectifs nouveaux, de nouvelles démarches sont proposées ou appliquées, qui font une place importante à l'acquisition de compétences de fond et à la formation d'attitudes adéquates chez les jeunes travailleurs, ainsi qu'à la mise en place d'un système de formation permanente qui permettra à chacun, selon ses besoins, d'enrichir son bagage de savoir-faire spécifiques et nouveaux. En corollaire, ou pour d'autres raisons, il est possible d'introduire des réformes en ce qui concerne les niveaux de formation à rechercher, et la vérification et la validation des acquis. Une évolution dans ce sens pourrait, le cas échéant, conduire à s'écarter d'une orientation strictement professionnelle, pour lui préférer des démarches modulaires, axées sur les compétences, et qui viseront à transmettre les connaissances, les savoir-faire et les attitudes que les employeurs recherchent chez leurs employés. Cependant, les débats parfois passionnés que suscitent les mérites relatifs de l'enseignement professionnel par opposition à la formation professionnelle et de la formation préalable à l'emploi par rapport à la formation en cours d'emploi mon-

trent que l'idée que l'on se fait de la voie à suivre peut varier du tout au tout d'un pays à l'autre et aussi, bien sûr, à l'intérieur d'un même pays.

De plus en plus de pays, notamment ceux que rongent des problèmes d'emploi persistants, cherchent, malgré des résultats en général décevants, à former davantage, ce dans le but de prévenir ou de réduire l'exclusion sociale, et dans un souci d'équité. Les pouvoirs publics de ces pays financent actuellement la formation et l'insertion des chômeurs de longue durée, des travailleurs victimes de licenciements collectifs, des « jeunes à problème » et même de fractions auparavant « oubliées » de la population active, telles que les femmes, les majorités ethniques (en Afrique du Sud) et les travailleurs indépendants des innombrables entreprises du secteur informel des mégalo-poles du tiers monde. À cet égard, on voit se dessiner chez certains États une tendance à privilégier la formation des personnes manifestement désavantagées sur le marché du travail, pour laisser aux employeurs et aux prestataires privés le soin d'assurer la formation des autres.

Réorganisation

Une fois définie l'orientation du système de formation, il s'agit de faire en sorte que celui-ci fonctionne au mieux. Une réaction toute naturelle face aux imperfections détectées dans les systèmes en place, consiste à les réorganiser, c'est-à-dire à y opérer des réformes au niveau des institutions ou de la gestion, à y changer les procédures administratives ou à les améliorer, et, enfin, à y adopter d'autres mesures destinées à agir sur la qualité. On s'emploiera, par exemple, à ajuster les rapports entre la formation et l'enseignement, d'une part, et entre la formation et le monde du travail, de l'autre. Cela peut se faire notamment en repensant les conditions d'admission, en ajoutant des filières et des niveaux, ainsi que des « échelles et des passerelles » qui peuvent relier les différentes parties du système, et en faisant participer davantage les entreprises à la formation, en encourageant l'apprentissage ou en recrutant, à temps partiel, des formateurs issus du monde du travail. On peut aussi prendre des mesures pour réduire les lourdeurs administratives et supprimer les règlements inutiles ou injustes, en particulier à l'égard des prestataires privés. Si l'on envisage vraiment d'accroître la part de la formation dévolue au secteur privé, peut-être convient-il alors de faire le nécessaire pour inciter les acteurs concernés à jouer pleinement leur rôle.

D'autres politiques sont conçues pour réduire le rôle de l'État et permettre à différentes parties de se faire entendre davantage dans les affaires qui les concernent. Dans plusieurs pays, les décisions importantes, comme celles qui touchent aux programmes, sont prises au niveau des établissements et incluent la participation des employeurs locaux et celle d'autres acteurs, représentés au sein de conseils consultatifs ou de gestion. En allant un peu plus loin dans cette voie, les pouvoirs publics peuvent décider, dans une plus ou moins large mesure, de confier la responsabilité de la formation professionnelle à des organisations sectorielles bipartites, composées d'employeurs et d'employés, comme c'est le cas aux Pays-Bas. Là où les pouvoirs publics jugent bon de déléguer un certain nombre de tâches ou de responsa-

bilités, on peut s'attendre à trouver de nouveaux mécanismes chargés d'assurer la coordination nécessaire.

Le développement des ressources humaines, c'est-à-dire la formation, le perfectionnement ou le recyclage des formateurs et de leurs responsables, ainsi que la formation des décideurs, est, parmi les mesures que l'on adopte volontiers, de celles qui contribuent à améliorer considérablement la performance d'un système et à l'adapter plus étroitement aux besoins. Bien que, en soi, cela ne justifie guère une réforme, un certain nombre de pays s'emploient avec beaucoup plus d'opiniâtreté que d'autres à promouvoir effectivement le développement de leurs ressources humaines.

Enfin, on peut encore intensifier l'impact de la formation grâce à des mesures adoptées en amont et en aval, touchant l'orientation professionnelle ou l'aide à l'embauche, ou encore, grâce à des services qui complètent la formation au travail indépendant, comme le microcrédit. Dans plusieurs pays en développement, des organismes de formation ont pris des dispositions pour conseiller les petits producteurs locaux en matière technique ou de gestion ; ou bien, moyennant une redevance, ils les laissent utiliser le matériel installé dans leurs locaux. D'autres ont mis sur pied des pépinières d'entreprises qui aident certains de leurs diplômés à lancer leur entreprise et à la maintenir en vie. On assiste aussi, au niveau des organismes, à la constitution de groupes qui font office d'« observatoires » du marché du travail et qui suivent l'évolution du marché de l'emploi et le parcours de leurs diplômés.

Réformes financières

Dans le domaine financier comme ailleurs, la fiabilité de l'information est indispensable lorsqu'il s'agit de justifier et de mettre en œuvre des changements. Il faut, en effet, commencer par constater des défauts dans un système de formation soit dans le cadre d'une opération courante de contrôle et d'évaluation, soit à l'occasion d'une crise, avant d'entreprendre d'y remédier. La difficulté, voire l'impossibilité d'obtenir des informations valables sur la formation, en particulier sur le coût et les avantages des programmes existants et des solutions de rechange possibles, conduit, dans beaucoup de pays, à des expériences malheureuses qui nourrissent le scepticisme caractéristique des bailleurs de fonds. Il y a donc lieu, et la chose est grandement souhaitable, de renforcer les systèmes d'information, financière notamment, sur la formation. Les efforts faits dans ce sens peuvent porter sur les aspects conceptuels comme sur les problèmes de mesure et, par-delà la collecte des données, ils peuvent permettre d'aborder la question des nécessaires capacités d'analyse.

Cela dit, on peut mentionner ici deux sortes de réformes financières — le renouvellement des procédures comme moyen, par exemple, d'accroître l'efficacité en matière de dépenses ou de garantir la transparence au niveau des responsabilités dans le contexte de la décentralisation et, sur un plan plus fondamental, la mise en place de nouveaux moyens de financement de l'effort de formation national.

Lorsqu'elles sont importantes, les restrictions budgétaires conduisent normalement à réduire les coûts unitaires, avant d'obliger à une diminution globale des

dépenses. C'est ainsi que ceux, parmi les administrateurs d'établissements de formation du secteur public, qui ont vu accroître leur autonomie en matière financière, peuvent être amenés à réduire la durée de certains cours ou à supprimer les frais d'internat de leur budget. Une autre solution, qui semble aller de soi, consiste à se procurer des revenus en se lançant dans des activités rémunératrices telles que cours du soir ou services d'orientation. On ne saurait toutefois indéfiniment réduire les dépenses ou accroître les recettes et, un jour ou l'autre, il faudra bien, sinon réduire les programmes de formation, du moins envisager des mesures d'un autre type. En ce qui a trait aux réformes financières les plus profondes, la récupération de tout ou partie des frais de formation auprès des bénéficiaires semble être maintenant la règle plutôt que l'exception. S'agissant de la formation dispensée dans les établissements publics, il est banal de voir instaurer des droits ou augmenter les droits existants, tandis que les entreprises se voient amenées à financer une partie au moins du coût de la formation, par exemple au moyen de systèmes de taxes/subventions ou par le biais de dégrèvements fiscaux.

La mise en œuvre de réformes financières ne se traduit pas nécessairement par la réduction du budget de la formation. L'État peut en financer différents aspects, ou plutôt recourir à différents moyens ; il peut, par exemple, proposer des incitations financières, cela dans le but d'accroître le nombre et la variété des prestataires privés, comme on l'a fait au Chili. Une autre idée intéressante, mais qui n'est pas sans rencontrer quelque opposition, consiste à émettre des chèques-formation comme moyen de paiement, lesquels auraient, en outre, l'avantage de contribuer à l'équité et de favoriser une forme saine de concurrence entre les prestataires publics et privés. On envisage aussi d'appliquer au soutien financier par l'État des activités de formation, publiques ou privées, de nouveaux critères, tels que les chances réelles d'embauche que ces dernières offrent à leurs diplômés.

Obstacles à la réforme

Toute nouvelle politique risque, comme chacun sait, de rencontrer des obstacles lorsqu'il s'agit de passer à l'action. Si les réformes échouent, ce peut être parce que, au départ, il y avait un vice dans la conception de la politique même ou dans celle de son objectif. Ce peut être la conséquence de certaines contraintes qui surgissent, de façon souvent inattendue, lors de la mise en œuvre. Cela peut aussi résulter de la conjugaison de ces facteurs.

Les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre d'une politique ou dans la réalisation d'un objectif peuvent avoir leur origine dans le processus d'analyse et d'élaboration des politiques. Les réformes de l'enseignement et de la formation professionnels devraient, idéalement, être le fruit des efforts de fonctionnaires compétents qui effectuent le travail nécessaire et font en sorte que les parties intéressées participent à des consultations périodiques, si ce n'est à la prise de décisions. Mais, le plus souvent, à ce qu'il semble du moins, les processus de réforme manquent totalement de visibilité, ils sont entravés par la précipitation et souffrent des contraintes auxquelles se heurte tout changement : absence de personnel, absence d'argent,

absence d'information, manque de temps. Pour ces raisons-là, ou pour d'autres, les politiques — ou leurs objectifs — risquent de ne pas être claires, pas assez du moins pour ceux qui ont à les appliquer, de ne pas être uniformément comprises ou appréciées de tous. Il arrive aussi qu'elles soient tout simplement irréalistes ou inapplicables.

Bien sûr, on ne peut exclure la possibilité que les propositions de réforme soient fondées sur une analyse erronée ou partielle, sur de simples suppositions, ou sur des illusions. Il est arrivé que des décideurs se trompent sur l'aptitude d'un système de formation à contribuer à la réalisation de certains objectifs économiques et sociaux comme la suppression du chômage structurel ou de la discrimination à l'égard des femmes sur les lieux de travail, la mobilisation des capitaux étrangers ou l'entrée des élèves dans le circuit professionnel sans détour par l'enseignement supérieur. En outre, les analystes des politiques de formation ou les prestataires de services de formation peuvent ne pas avoir une vision juste des besoins globaux du pays en personnel qualifié ou de la demande de formation, du fait — ou malgré le fait — que les prévisions en la matière sont si médiocres qu'elles justifient un certain scepticisme. On trouve un exemple d'analyse partielle dans le fait que, comme cela arrive dans certains pays, l'on ne tient pas compte de ce qu'une partie importante de la main-d'œuvre, celle, par exemple, qui travaille dans l'agriculture ou en ville, dans le secteur informel, pourrait également tirer profit de l'accès à la formation. Et, si tant est qu'il faille justifier les allégations d'optimisme inconsidéré, on citera les mesures visant à introduire un système dual, de type allemand, au Togo, ou un système de qualification professionnelle, de type écossais, dans les Territoires autonomes palestiniens, c'est-à-dire dans des lieux qui ne peuvent en aucun cas se comparer à l'Allemagne ou à l'Écosse.

La mise en œuvre effective de réformes politiques, quel que soit le soin apporté à leur formulation, risque de se ressentir de diverses contraintes, notamment au niveau des ressources humaines, de l'information et des capitaux nécessaires. De plus, on a d'ordinaire tendance à sous-estimer le temps qu'il faut véritablement pour qu'une réforme de fond puisse prendre. Il est donc absolument indispensable, lorsqu'on met au point ce type de politiques, d'avoir ces contraintes présentes à l'esprit. D'autres contraintes, qui ne sont pas directement liées aux besoins en ressources, peuvent résulter des dispositions administratives et de la réglementation en vigueur. Mais, de toutes, la plus difficile à vaincre est sans doute la résistance humaine au changement.

Dans un nombre non négligeable de pays, la mise en œuvre des politiques est retardée par le manque de personnes compétentes, expérimentées et motivées. Dans les pays en développement ou en transition économique, il n'est pas rare de constater que, parmi les formateurs et leurs responsables, beaucoup n'ont pas les qualifications voulues, que ce soit dans les établissements publics ou dans les établissements privés. La pénurie d'information tient, dans une certaine mesure, à l'incompétence du personnel. Cela dit, il peut arriver que l'information utile manque, au départ, ou que la circulation de l'information se fasse mal, de sorte que les formateurs, les stagiaires ou les employeurs ne sont pas au courant des réformes, que

l'information dont ils disposent est fausse ou que, pour une raison ou pour une autre, ils ne sont pas au courant de ce qui se fait.

Les obstacles financiers commencent généralement par une estimation inexacte du coût des réformes, mais il s'y s'ajoute souvent d'autres difficultés : l'État continue de réduire le budget alloué à la formation, les employeurs ne contribuent pas comme prévu au fonds national pour la formation, le Ministère des finances dispose comme il l'entend de la taxe destinée à financer la formation, le potentiel de recettes des organismes de formation est limité, une grande partie des étudiants ne sont pas à même de payer des frais de scolarité plus élevés, les donateurs ne tiennent pas parole, etc.

Parmi les exemples de contraintes administratives et réglementaires figurent les textes et les procédures qui empêchent ou dissuadent les responsables d'établissements publics de gérer leur budget de manière autonome ou d'engager leur établissement dans des activités rémunératrices, ou qui empêchent les prestataires privés d'affluer sur le marché ou les entreprises d'investir davantage dans la formation de leurs employés. Dans de nombreux pays, le contenu et la durée de la formation, ainsi que les conditions exigées à l'entrée et à la sortie du système sont définis de façon centralisée et comme gravés dans le marbre.

Et, quand bien même on aurait pensé à tout, on risque de voir ses tentatives de réforme mises en échec, activement ou passivement, par les intérêts établis, l'inertie des institutions ou la peur de l'inconnu. La volonté politique de prendre des mesures impopulaires, si judicieuses soient-elles, n'est pas forcément au rendez-vous. Certains des éléments clés de la mise en œuvre de la réforme peuvent ne pas être convaincus du bien-fondé des changements, estimer que les mesures proposées sont inadéquates ou difficiles à appliquer, ou craindre pour leur poste. Le risque existe d'entrer en conflit avec les élèves ou avec leurs parents, ou encore avec les employeurs, qui préfèrent les sentiers battus aux expériences nouvelles.

L'image plus ou moins dévalorisée attachée à l'enseignement et à la formation professionnels par rapport aux filières universitaires représente, dans plusieurs pays, un obstacle particulièrement difficile à surmonter. Il n'est pas rare, lors même que nombre de diplômés de l'université sont au chômage, de constater que les programmes de formation technique qui garantiraient à leurs diplômés un emploi immédiat ne réussissent pas à attirer suffisamment de candidats. Malheureusement, ces problèmes d'image, si déraisonnables soient-ils, sont souvent entretenus par des niveaux de rémunération qui ne correspondent ni à la productivité ni à la rareté relative des qualifications considérées.

Conclusion

En se fondant sur une analyse comparée, il ne devrait pas être difficile de conclure qu'il y a de bonnes raisons de réformer, à des degrés divers, les systèmes d'enseignement et de formation professionnels de nombreux pays. On pourrait, de même, faire remarquer que l'amélioration de l'outil de formation suscite de l'intérêt partout dans le monde, plus probablement qu'il y a une dizaine d'années, et qu'en fait

un bon nombre de pays sont en train de modifier leur système. Il importe, toutefois, de souligner qu'il n'existe ni modèle, ni formule type, ni solution rapide. Contrairement à l'enseignement général, qui est dans l'ensemble très semblable d'un pays à l'autre, la formation est extrêmement hétérogène et, pour toutes sortes de bonnes raisons, peu de pays possèdent des systèmes de formation véritablement comparables. Cela dit, nous avons tenté de faire valoir l'idée qu'il est possible d'aborder l'élaboration des politiques de formation en suivant des approches communes, notamment en utilisant les mêmes critères d'évaluation des performances, et que, dans de nombreux pays, les réformes pourraient suivre des voies, en gros, analogues. Ce que les pays ont bel et bien en commun, ce sont les obstacles qui risquent de les freiner dans la voie du changement. Mais, là encore, les faits montrent qu'il n'y a pas de raisons pour que ces obstacles soient insurmontables. Toutefois, il semble que, dans les pays où les hommes politiques sont véritablement déterminés à innover et à faire participer, dès le départ et de façon conséquente, les intéressés au processus de réforme, celui-ci aboutit aux meilleurs résultats.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE : UNE VOIE CONDAMNÉE OU EN COURS D'ADAPTATION ?

David Atchoarena et Françoise Caillods

Introduction

Dans un monde où la demande d'éducation s'exprime de plus en plus en termes de qualifications et de compétences reconnues par le marché du travail, l'enseignement technique apparaît véritablement comme une composante stratégique des politiques éducatives. À ce titre, il s'inscrit aujourd'hui au cœur du débat sur quelques-uns des grands enjeux de société : lutte contre le chômage, modernisation et compétitivité des entreprises, combat contre la pauvreté et l'exclusion.

L'étude de la morphologie des systèmes éducatifs révèle que le poids relatif de l'enseignement technique et professionnel varie sensiblement selon les pays et les groupes de pays, et qu'il s'avère assez stable sur une longue période. Ainsi, les sévères

Langue originale : français

David Atchoarena (Sainte-Lucie)

Spécialiste du programme à l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), UNESCO, Paris. Économiste, il est l'auteur de plusieurs ouvrages traitant du financement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, et il a dirigé une publication de l'IIPE ayant pour titre : *L'éducation permanente dans un groupe de pays industrialisés sélectionnés* (1995). Courrier électronique : d.atchoarena@iiep.unesco.org

Françoise Caillods (France)

Économiste, coordonnateur des programmes décentralisés à l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), UNESCO, Paris. Elle y dirige le programme sur les politiques et stratégies dans l'enseignement secondaire. Elle a récemment publié un livre dont le titre est : *Science education and development : planning and policy issues* (1997) [Les sciences de l'éducation et le développement : planification et résultats des politiques]. Elle a également publié de nombreux ouvrages sur l'enseignement technique et la formation professionnelle, les tendances en matière de planification de l'éducation et la carte scolaire. Courrier électronique : f.caillods@iiep.unesco.org

critiques qui lui ont été adressées au cours des années 90 ne semblent pas avoir affecté sa place au sein des systèmes d'enseignement. Bien au contraire, la course à la compétitivité et la dégradation des marchés du travail, notamment pour les jeunes, ont parfois favorisé un discours politique faisant de l'enseignement technique et professionnel un remède miracle. Un examen plus attentif des politiques d'éducation montre pourtant qu'il s'agit d'un enseignement en quête de repères et soumis à d'importantes rénovations.

Les profondes transformations, voire les ruptures, qui ont marqué les années 90 ont eu d'amples conséquences sur l'enseignement technique et professionnel, même si celles-ci n'apparaissent pas toujours au travers de l'évolution des effectifs d'élèves. À partir de 1989, l'effondrement du bloc socialiste, pour lequel ce type d'enseignement constituait un maillon clé de la politique d'éducation, a remis en cause le statut et la place privilégiés dont jouissaient les filières techniques dans un nombre important de pays. De façon complémentaire, la quasi-universalisation des principes de l'économie libérale et leur application au domaine de l'éducation ont inspiré de nouvelles façons de concevoir l'organisation et le fonctionnement de l'offre de qualifications. Au-delà des idées, la transformation du monde du travail et l'expansion des systèmes éducatifs ont constitué, dans les années 90, les deux principaux facteurs d'évolution de l'enseignement technique. Une lecture rapide de la situation dans différents pays permet de repérer les axes des principales réformes de l'enseignement technique, même si leur mise en place demeure souvent inachevée.

Nous rappellerons dans cet article les critiques adressées à l'enseignement technique et professionnel dans les années 80 et 90, avant d'examiner la mesure dans laquelle elles ont affecté son importance dans les effectifs du second degré. Nous évoquerons ensuite la transformation du monde du travail, qui oblige cet enseignement à s'adapter, avant de décrire brièvement les différents types de réforme.

Un enseignement controversé

L'importance de l'enseignement technique au niveau secondaire est depuis longtemps le sujet de nombreux débats, aussi bien académiques que politiques. Récemment, la dégradation des marchés du travail et les difficultés croissantes d'insertion que rencontrent les jeunes dans le monde du travail ont partout relancé le débat sur le rôle de l'école. D'une façon générale, au cours des années 90, les discours sur l'éducation et les réformes des systèmes éducatifs ont été largement dominés par des préoccupations d'ordre économique. L'une des questions clés parmi celles qui reviennent invariablement est de savoir comment rapprocher l'enseignement du monde du travail. Ce mouvement place naturellement l'enseignement technique en première ligne, en particulier dans les pays où c'est à lui qu'incombe principalement la formation professionnelle des ouvriers, employés et techniciens.

Un rapide retour en arrière permet de percevoir des moments bien distincts dans l'évolution des idées sur l'enseignement technique. Rappelons que, dans les pays du Sud, la sortie de la colonisation a souvent inspiré une volonté de faire du système éducatif un instrument du décollage économique. Ce souci a, en particulier,

motivé la professionnalisation précoce des contenus de l'enseignement et un strict contrôle de l'accès à l'enseignement supérieur. Dans certains pays nouvellement indépendants, le développement de l'enseignement technique et l'association éducation-production s'inscrivaient dans un vaste projet idéologique de construction du socialisme et d'autosuffisance économique.

Dans les années 60 et 70, les pays en développement connurent un large engouement pour l'enseignement technique. Les États trouvèrent en cela des alliés précieux auprès des agences de coopération bilatérale et multilatérale qui toutes contribuaient à propager l'image d'un enseignement technique vecteur de modernisation. De 1964 à 1969, l'enseignement technique au niveau du second degré représentait, pour la Banque mondiale, le second poste de prêt à l'éducation, avec presque 20 % des sommes octroyées (Banque mondiale, 1995). Jusqu'à la fin des années 70, cette part fut ramenée à environ 10 %. Il est intéressant de noter que, à partir de 1975, la Banque mondiale consacra davantage de ressources à l'enseignement professionnel post-secondaire qu'à celui dispensé dans le second degré, suggérant ainsi aux États une préférence pour une professionnalisation tardive.

Dans de nombreux pays, les difficultés rencontrées par les sortants des filières techniques ont montré que cette forme d'enseignement ne constitue pas nécessairement une réponse au problème de l'insertion des jeunes dans le marché du travail. Si la formation professionnelle initiale peut parfois changer la donne et conférer un avantage comparatif aux diplômés, elle ne crée pas l'emploi.

Cette absence de résultat probant alimente, depuis une dizaine d'années environ, des réserves importantes à l'égard de cette forme d'enseignement et ce d'autant plus que son coût est considérable, soit fréquemment plusieurs fois supérieur à celui de l'enseignement général, 153 % de plus en moyenne pour l'ensemble des pays en développement (Middleton, Ziderman et Van Adams, 1993). L'examen du rapport coût/bénéfice a conduit beaucoup d'économistes à dénoncer la faible rentabilité des investissements consentis dans l'enseignement technique et à recommander de concentrer l'effort sur l'éducation de base (Metcalf, 1985 ; Psacharopoulos et Loxley, 1985).

L'un des aboutissements de ce débat sur l'efficacité et l'efficience de l'enseignement a été le retournement de la position de la Banque mondiale. Publié en 1992, son document de politique générale sur l'enseignement technique et la formation professionnelle conclut notamment [que] : « La formation dispensée par le secteur privé soit dans les entreprises elles-mêmes, soit dans les établissements privés de formation peut constituer la manière la plus efficace et la plus efficiente de développer les qualifications de la main-d'œuvre. » (p. 7). Depuis lors, la part de l'enseignement technique secondaire dans le montant des prêts accordés par la Banque au secteur de l'éducation ne représente plus qu'un faible pourcentage (6 % sur la période 1993-1998). En réalité, cette diminution remonte aux années 80 ; la pratique a donc largement précédé la doctrine. La position de la Banque n'a pas été sans effet sur l'attitude des autres bailleurs de fonds, notamment les agences de coopération bilatérale.

Il est intéressant de comparer cette position à la réponse des États. Malgré les sévères critiques adressées à l'enseignement technique et professionnel, ceux-là conti-

nuent de multiplier les prises de position en sa faveur et lui confient toujours des missions difficiles et souvent contradictoires. Il lui est, en effet, fréquemment demandé tout à la fois de contribuer au développement du niveau éducatif de la population active, à l'insertion professionnelle des jeunes et à la prise en charge des publics scolaires défavorisés. Partout, l'un des plus grands défis est de concilier les impératifs d'efficacité économique et les préoccupations sociales.

L'ensemble des objections évoquées plus haut est adressé principalement aux économies en développement, en particulier aux plus pauvres. Il n'en reste pas moins vrai que, dans les économies avancées, l'enseignement technique et professionnel n'est pas non plus exempt de critique. Bien au contraire, dans la plupart des pays industrialisés, cet enseignement souffre d'une crise d'identité et de vocation (OCDE, 1994). Ce malaise procède en partie d'une contradiction entre l'image, généralement négative, des filières techniques et professionnelles et le rôle stratégique qui leur est assigné dans la course à la compétitivité internationale. Depuis une décennie, les systèmes d'enseignement technique et professionnel des économies les plus développées ont ainsi subi d'amples réformes (Australie, États-Unis d'Amérique, France, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, etc.).

De façon générale, force est de constater qu'il y a divorce entre le discours économique ambiant, à l'échelle internationale, très critique à l'égard de l'enseignement technique et professionnel, et les politiques éducatives qui, dans de nombreux pays, continuent de lui accorder de l'importance. Effectivement, il est impossible de mettre en évidence une tendance générale à la diminution du poids de l'enseignement technique et professionnel dans le cycle secondaire.

Une composante à part entière des systèmes éducatifs

L'enseignement technique et professionnel constitue avant tout une modalité parmi d'autres permettant d'atteindre des buts généraux d'éducation. Cette mission fondamentale explique que ce type d'enseignement, en dépit de son orientation professionnelle, soit généralement dispensé au sein du système éducatif et géré par le ministère chargé de l'éducation. Très souvent, la naissance de cette forme particulière d'enseignement correspond historiquement à une période de forte croissance des besoins de main-d'œuvre qualifiée, notamment au cours de phases d'industrialisation ou de reconstruction, ou après l'accès à l'indépendance d'un pays.

L'importance des filières techniques et professionnelles varie beaucoup d'un pays à l'autre, mais également entre les régions d'un même pays. Cette variété s'explique, en grande partie, par des facteurs d'ordre historique et socioculturel. On peut supposer qu'elle reflète également des politiques différentes en matière de développement de l'éducation et de la formation professionnelle.

Le fait que, dans quelques pays, l'enseignement technique du niveau du second degré soit marginal, voire inexistant, ne signifie pas l'absence de dispositif de formation des jeunes à l'emploi. En effet, les lieux et les conditions de préparation des

jeunes à l'emploi sont multiples. La plupart des pays d'Amérique latine, par exemple, ont mis en place, en marge de l'appareil éducatif, un système de formation professionnelle autonome. D'autres, comme l'Allemagne ou l'Autriche, ont largement misé sur l'apprentissage dual. D'autres, enfin, s'en remettent au bon vouloir des entreprises — ce fut, par exemple, le cas du Royaume-Uni jusqu'au début des années 80 —, ou diffèrent la professionnalisation au niveau postsecondaire, comme les États-Unis.

L'examen de la part des élèves du second degré inscrits dans les filières techniques et professionnelles révèle bien ces différences (Tableau 1). Les données disponibles pour l'année 1996 montrent que, si, pour l'ensemble des pays, l'enseignement technique et professionnel représentait 13 % des effectifs du cycle secondaire, les contrastes sont marqués entre régions. C'est en Amérique latine et en Europe que l'enseignement technique et professionnel occupe la place la plus importante, puisqu'elle est d'environ 26 % des effectifs du cycle secondaire. Viennent ensuite les États arabes et l'Asie de l'Est où elle se situe à 15 % pour les premiers et à 14 % pour la seconde. Enfin, une troisième catégorie rassemble des régions où l'enseignement technique est relativement beaucoup moins développé, 5 % en Afrique subsaharienne et moins de 2 % en Asie du Sud.

TABLEAU 1. Part des effectifs de l'enseignement professionnel et technique dans le second degré par région et par catégorie de pays

	1960	1970	1980	1990	1996	Moyenne 1960-96	Moyenne 1980-96
Afrique subsaharienne	15,4	10,7	6,4	5,8	5,3	8,72	5,83
États arabes	17	11,1	10,7	12	15,3	13,22	12,67
Asie de l'Est et Océanie			4,1	11,5	13,6	9,73	9,73
Asie du Sud			1,7	1,7	1,5	1,63	1,63
Amérique latine et Caraïbes	24	22,4	24,1	23,4	26,3	24,04	24,60
Europe	24,3	26,4	24,6	25,6	26,7	25,52	25,63
Monde	13,8	14,6	10,5	12	13	12,78	11,83
Pays en développement	9,8	9,1	6,7	9,5	10,6	9,14	8,93
Pays les moins avancés (PMA)			4,2	5,3	5,1	4,87	4,87
Pays développés	15,7	19,1	16,2	17	18,5	17,30	17,23

Source : UNESCO, 1998.

L'analyse par catégorie de pays, selon le niveau de revenu, montre que c'est dans les économies développées que l'enseignement technique occupe la place la plus importante (plus de 18 % des effectifs du cycle secondaire en 1996). Pour la catégorie des pays en développement, cette part représente environ 9 %, et un peu moins de 5 % pour les pays les moins développés. Cette image suggère une relation positive entre le niveau de développement de l'économie et le poids relatif de l'ensei-

gnement technique. L'analyse statistique semble confirmer, en l'occurrence, ce que souffle le bon sens à savoir que, toutes choses égales par ailleurs, ce sont les économies avancées qui ressentent le plus fort besoin de main-d'œuvre qualifiée et qui ont les moyens de se doter d'un type d'enseignement par nature coûteux. Cette conclusion doit toutefois être corrigée, car certains des pays les plus avancés, comme le Royaume-Uni pendant longtemps, les États-Unis ou le Japon, n'accordent pas traditionnellement une grande importance à l'enseignement technique. Par conséquent, il n'est pas possible d'établir une liaison statistique entre le poids de l'enseignement technique dans le cycle secondaire et le niveau de développement mesuré par le PIB par habitant.

L'examen des séries sur une longue période est également riche d'enseignements (Tableau 1). Tout d'abord, pour l'ensemble des pays, le poids de l'enseignement technique se révèle assez stable entre 1960 et 1996, soit environ 13 %, mais comporte une marge de fluctuation au cours de la période assez faible. Le seul fléchissement enregistré correspond aux années 70 ; en revanche, au cours de la décennie suivante et depuis, la tendance est globalement à la hausse. Ces données paraissent indiquer une grande inertie dans la structure de l'enseignement secondaire. Une analyse par région permet de mieux appréhender la réalité. Les séries statistiques n'étant pas stables pour toute la période, ce qui présente le risque de déformer la réalité, on s'attachera plus particulièrement à l'intervalle 1980-1996.

Entre ces deux dates, la part des effectifs du cycle secondaire scolarisés dans l'enseignement technique a augmenté dans toutes les régions sauf en Asie du Sud, où un léger fléchissement est perceptible, et en Afrique subsaharienne, où la diminution est plus nette. L'augmentation la plus sensible est celle enregistrée par l'Asie de l'Est, où la part de l'enseignement technique a plus que triplé en trois ans. L'analyse par catégorie de pays révèle que c'est dans les pays en développement autres que les PMA que la progression de l'enseignement technique a été la plus marquée.

Au-delà de l'analyse de l'évolution de la structure de l'enseignement secondaire, l'importance de la participation des jeunes scolarisés à l'enseignement professionnel est fonction du taux de scolarisation dans le second degré (Tableau 2). La prise en compte de cette dimension complémentaire permet de distinguer trois catégories de régions : i) des régions dans lesquelles l'enseignement technique est assez marginal : c'est le cas de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud, qui combinent un faible taux de scolarisation dans le second degré (moins de 50 %) et des filières professionnelles peu développées (moins de 6 %) ; ii) des régions où l'incidence de l'enseignement technique est sensible mais modérée : États arabes et Asie de l'Est, où les taux bruts de scolarisation dans le cycle secondaire avoisinent 50 %, et où la part du technique oscille autour de 14 et 15 % ; et, enfin, iii) des régions attachées à un enseignement technique important : l'Amérique latine, où le taux de scolarisation est comparable à celui des États arabes, mais où plus d'un quart des élèves du cycle secondaire sont dans les filières techniques, et l'Europe, qui combine un haut développement et une structure relativement professionnalisée du cycle secondaire (soit plus d'un quart des effectifs).

TABLEAU 2. Taux bruts d'inscription dans le second degré, par région et par catégorie de pays

	1960	1970	1980	1990	1996
Afrique subsaharienne	3,1	7,2	17,1	21,7	25,2
États arabes	10,4	21,3	38,4	51,7	55,7
Asie de l'Est et Océanie			43,9	47,9	64,6
Asie du Sud			27,6	40,1	45
Amérique latine et Caraïbes	11,7	20,2	44,6	51,2	57,2
Europe	45,4	64	87,1	92	99,2
Monde	26,2	35,3	46,4	51,8	58,9
Pays en développement	13,3	22,3	35,2	42,3	50,4
Pays les moins avancés (PMA)			14,7	17,5	18,8
Pays développés	49,5	61,2	89,5	93,6	100,3

Source : UNESCO, 1998.

Le paysage que décrivent ces données semble finalement assez peu sensible aux effets de mode et aux critiques adressées à l'enseignement technique. Son degré de développement semble davantage déterminé par une équation complexe associant le poids des traditions, le niveau de développement du second degré et les ressources disponibles. L'examen de cas particuliers révélerait, bien sûr, des réalités un peu différentes, et parfois des transformations plus brutales et plus rapides, dans un sens ou dans l'autre.

Ce rapide tour d'horizon du poids de l'enseignement technique et professionnel dans le monde, à partir d'indicateurs statistiques, ne rend pas compte des profondes transformations qu'il a dû opérer de façon plus ou moins prononcée selon les pays, pour s'adapter à l'évolution de l'emploi et du travail.

L'enseignement technique face à la métamorphose du travail

Partout dans le monde, on peut voir aujourd'hui de profondes transformations du travail. Ces évolutions ont inspiré de nombreux débats, certains observateurs allant jusqu'à prédire la fin du travail (Rifkin et Heilbrunner, 1995). Le choc le plus brutal a probablement été ressenti par les économies en phase de transition dans l'ère post-socialiste, qu'il s'agisse des pays d'Europe centrale ou des États nés de l'implosion du bloc soviétique. Pour ces pays, en effet, le régime de plein emploi garanti a brutalement laissé la place à la précarité et au chômage.

Dans les économies industrielles avancées, notamment en Europe de l'Ouest, le chômage, la précarité et, de plus en plus, l'exclusion semblent s'être durablement installés dans le paysage économique et social. L'économie étant entrée dans un cycle long de croissance ralentie, tout se passe, pour certains, comme si l'appareil de production pouvait désormais exclure une fraction de la population en âge de travailler

et devenue, dès lors, excédentaire, économiquement inutile (Forrester, 1995).

Dans les économies les moins développées, la perspective d'un emploi dans le secteur moderne, jadis synonyme de promotion sociale, s'est évanouie pour le plus grand nombre. Le secteur informel, un temps considéré comme un frein au développement, s'affirme durablement comme le garant d'équilibres socio-économiques toujours précaires. Jusqu'à une date récente, les performances réalisées par certaines économies d'Asie du Nord et du Sud-Est avaient fait naître de grands espoirs et semblaient tracer la voie du développement économique et du progrès social. La crise asiatique a quelque peu terni cette perspective. Les problèmes rencontrés par certains « tigres » démontrent en effet la fragilité du « miracle » asiatique, la réversibilité de certains acquis, notamment en matière d'emploi, de pauvreté et d'éducation. Les économies émergentes d'Amérique latine ne parviennent pas davantage à fournir un contre-exemple. Si la modernisation et les performances de leur économie sont indéniables, ces acquis demeurent vulnérables et, du point de vue de l'emploi et de la pauvreté, la situation y reste préoccupante.

Ce qui apparaît dans de nombreux pays comme une métamorphose de l'organisation productive et sociale a des conséquences lourdes pour l'éducation et, singulièrement, pour l'enseignement technique et professionnel dont la mission est définie directement en référence au travail. Dans les économies les plus développées, le transfert de main-d'œuvre des grandes entreprises vers les petites et les moyennes, et de l'industrie vers les services constitue une tendance lourde. Les services y occupent désormais la majorité de la population active au travail. Autre signe de l'émergence du secteur tertiaire dans les économies avancées, les emplois non manuels y sont majoritaires et en croissance rapide. Enfin, il importe de souligner que, en dépit des discours sur l'émergence d'une société des loisirs, le travail demeure un lieu privilégié de socialisation par la mise en relation avec l'autre et l'accès au collectif.

Mais la problématique n'est pas uniquement quantitative ; les changements à l'œuvre modifient aussi la nature même du travail. À l'origine de ce mouvement se trouvent les nouvelles formes d'organisation de la production et du travail. La fin du taylorisme et l'émergence de la spécialisation flexible mettent en évidence la double transformation du travail, celle des formes et celle des contenus. Outre leur effet dépressif bien connu sur le volume d'emploi, le progrès technique et l'automatisation des tâches ont permis une grande flexibilité du travail. La notion de flexibilité du travail exprime deux réalités complémentaires. Tout d'abord, elle désigne la flexibilité des équipements, la polyvalence et la rotation des personnels, et les politiques de qualité et de gestion à flux tendus. Mais cette flexibilité, qualifiée d'interne ou de fonctionnelle, se double d'une autre forme de flexibilité, dite externe, qui exprime la fragmentation du marché du travail, la diversification des statuts de travailleurs, la mobilité accélérée, l'assouplissement des règles d'embauche et de licenciement, et la flexibilité de la durée du travail. En d'autres termes, la flexibilité interne renouvelle le contenu du travail et exige, par conséquent, de nouvelles qualifications.

La recherche, par les employeurs, d'une plus grande capacité d'autonomie, d'initiative, de responsabilité et de communication correspond au critère de flexibi-

lité interne. En matière d'éducation, cela se traduit par une formation générale plus poussée, y compris pour les diplômés de l'enseignement professionnel. L'exigence de polyvalence et d'adaptabilité milite aussi en faveur d'une élévation et d'un élargissement des qualifications. En outre, l'automatisation des processus industriels sous forme de robotisation et d'utilisation d'équipements de contrôle numérique et de production informatisée modifie la nature des qualifications professionnelles requises. Au terme d'une intégration horizontale des tâches, les nouveaux modes de production impliquent notamment davantage les opérateurs dans le contrôle de qualité, ce qui exige de leur part de nouvelles compétences.

Les nouvelles pratiques de gestion de la main-d'œuvre déterminent ainsi une recomposition des marchés du travail. Les marchés internes, source de stabilité, s'étiolent au bénéfice des marchés secondaires, siège de la flexibilité. Le marché du travail des économies les plus avancées semble ainsi articuler deux espaces principaux : l'un accueillant une catégorie privilégiée, mais en diminution, de travailleurs polyvalents et stables, l'autre habité d'une myriade en expansion d'actifs précaires et flexibles. À ces catégories s'ajoute celle de la « flexibilité maîtrisée », au sein de laquelle des travailleurs généralement hautement qualifiés sont en mesure de construire une trajectoire combinant des emplois successifs dans des entreprises et des professions différentes et, éventuellement, des phases d'emploi indépendant. Encore peu développé, ce schéma pourrait constituer la référence dans les économies les plus avancées. Dans un tel cadre, il importe de se demander à quel segment s'adresse l'enseignement technique. Peut-on concevoir une formation destinée simultanément à des ensembles aux exigences si différentes ? La réponse à ces questions reste à ce jour incertaine.

Dans les économies les moins développées, où l'accès à un travail salarié stable a toujours été l'apanage d'une minorité, les trajectoires individuelles empruntent plus que jamais des sentiers sinueux articulant une multitude de situations : salarié précaire, travailleur indépendant, chômeur, sous-emploi dans le secteur formel, travail dans le secteur informel. Autrefois réservé aux fractions les moins scolarisées de la population active, ce destin se trouve partagé par un nombre croissant de travailleurs de plus en plus instruits, notamment des diplômés de l'enseignement secondaire, y compris ceux des filières techniques et professionnelles.

Dans une certaine mesure, il est possible de considérer que la généralisation à l'échelle planétaire de l'instabilité et de la précarité du travail va dans le sens d'une élévation de la formation générale et d'un élargissement des qualifications, cela pour faciliter l'adaptabilité de la force de travail et sa nécessaire re-qualification dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie. De plus, la grande flexibilité de la main-d'œuvre et sa mobilité supposée entre divers segments du marché du travail rendent très difficile toute démarche visant à identifier les compétences requises pour bâtir les référentiels de formation pour tel ou tel métier. On peut, en effet, difficilement supposer que l'organisation de la production et du travail soit la même dans une micro-entreprise et au sein d'une firme multinationale.

Par ailleurs, la mondialisation signifie une nouvelle répartition des activités et donc des qualifications à l'échelle planétaire. La dynamique de division internatio-

nale du travail fait que les économies les plus développées se spécialisent dans des activités économes en travail et transfèrent les autres industries dans des pays où les coûts de la main-d'œuvre sont plus bas. Le contrecoup de cette stratégie est déjà clairement perceptible dans les pays les plus industrialisés où les travailleurs peu qualifiés, notamment les jeunes, souffrent de taux de chômage élevés, lorsqu'ils ne sont pas exclus du marché du travail.

Longtemps, les modes d'organisation de la formation professionnelle des jeunes ont été schématisés à travers la présentation de modèles de base censés décrire les systèmes allemand (prépondérance de l'apprentissage dual dans le cadre d'un marché du travail professionnel), japonais (formation en entreprise dans le cadre de l'emploi à vie) et français (formation scolaire, relative prégnance des marchés du travail interne). Il faut rappeler que l'existence d'un système préparant les jeunes aux métiers n'a pas toujours été la règle, même dans les économies les plus industrialisées. À cet égard, le cas du Royaume-Uni a symbolisé, jusqu'au début des années 80, une sorte de contre-exemple, la formation professionnelle étant principalement dispensée sur le tas, à la discrétion des employeurs. Il est probable que la mondialisation induise progressivement une recomposition de ces modèles de référence.

La turbulence de l'environnement économique et l'essoufflement des économies industrielles avancées, dans un contexte de surabondance des qualifications, tendent à remettre en cause à la fois les marchés internes du travail et la propension des employeurs à investir dans la formation (Büchtemann et Soloff, 1998). En Allemagne, le souhait du patronat de dépenser moins pour la formation ainsi que la nouvelle préférence des jeunes pour l'enseignement supérieur conduisent déjà à repenser le modèle traditionnel d'apprentissage dual. L'entrée du Japon dans un cycle de récession et le mouvement qui s'ensuit de réduction des effectifs dans les entreprises menacent la pérennité du modèle d'emploi à vie. Si ces tendances se confirment, elles exerceront des pressions croissantes sur les systèmes d'enseignement pour qu'ils continuent d'assurer ou, selon les pays, pour qu'ils prennent davantage en charge la formation initiale des jeunes.

Les réformes en cours

Au cours des années 80, les systèmes d'enseignement technique et professionnel d'Afrique et d'Asie du Sud sont apparus comme particulièrement dispendieux aux yeux des ministères qui les financent comme auprès des agences de financement, sans pour autant qu'ils ne démontrent de façon claire la rentabilité des investissements consentis ni leur apport à la collectivité. Leurs effectifs ont souvent été réduits, mais au-delà de ces réductions, des réformes, notamment de gestion, destinées à leur permettre de s'ouvrir au marché de la formation continue ou d'apporter une assistance au secteur informel ont dû être entreprises.

Dans les pays d'Amérique latine, le changement du modèle de développement — les pays passant d'une économie orientée vers le marché intérieur (modèle de développement orienté vers la substitution des importations) à des économies ouvertes sur le monde extérieur — a obligé les pays à revoir leurs mécanismes de gestion et

les contenus de leur enseignement technique et professionnel. Leur insertion dans un monde de plus en plus ouvert et compétitif les amène — tout comme les pays émergents d'Asie — à poursuivre ces réformes dans le cadre d'une révision générale de leur enseignement secondaire.

Les pays développés, eux, sont en train de revoir largement leur système d'enseignement technique et professionnel pour répondre aux changements du marché du travail développés plus haut. Rares sont ceux qui ont remis en question l'importance d'un enseignement technique et professionnel organisé dans un cadre scolaire. Les réformes visent à élever le niveau de formation générale des élèves tout en rendant la formation plus adaptée aux besoins des entreprises et plus flexible à l'instar de ce qui se passe dans le marché du travail.

Dans les pays en développement, la professionnalisation de l'enseignement secondaire et sa diversification ont fait l'objet de larges débats. Comme on l'a vu plus haut, l'enseignement technique et professionnel est néanmoins resté important dans la plupart des régions, et ce probablement pour plusieurs raisons. La première est que de nombreux pays cherchent à développer la participation des jeunes de 12 à 18 ans à l'enseignement secondaire. La diversification des contenus, des approches et des méthodes d'enseignement s'avère alors indispensable dans la mesure où l'on souhaite intéresser des jeunes d'origines socio-économiques très variées. Une deuxième raison, liée à la première, est que, du fait des retards et des redoublements, les élèves scolarisés dans le cycle secondaire ont souvent plus de 18 ans. Si l'on attend qu'ils aient terminé leurs études secondaires avant de leur apprendre un métier et de leur donner le goût du travail manuel bien fait, il peut être trop tard : leurs attentes risquent d'être tout autres. Une troisième raison est que l'enseignement professionnel et technique, pratique, utilisant une démarche inductive partant de l'observation du concret pour aller vers le théorique et les concepts abstraits, semble mieux convenir aux élèves qui ne réussissent pas bien dans les disciplines académiques. Il se trouve ainsi, dans de nombreux pays, investi de la mission sociale d'accueillir les élèves en difficulté.

Une dernière raison, peut être la plus contestable, est que la croyance est bien ancrée dans les esprits, tant des familles que des gouvernements, que les jeunes ne devraient pas quitter le système scolaire formel sans avoir reçu une qualification professionnelle reconnue. La demande des élèves d'options pratiques et de filières professionnelles reste forte chez ceux qui n'envisagent pas, ou ne peuvent envisager, d'aller dans l'enseignement supérieur.

Conservant un enseignement technique et professionnel en milieu scolaire, les pays en développement doivent néanmoins le réformer pour qu'il soit plus flexible, de meilleure qualité, capable de répondre mieux et plus rapidement aux besoins du marché du travail, tout en étant moins coûteux, notamment pour l'État. Nombre de pays sont en train d'adopter des réformes, plus ou moins directement inspirées de celles entreprises dans les pays développés. Elle peuvent être regroupées autour de quatre axes : réforme des structures ; refonte des contenus et révision des modes d'attribution des diplômes ; réforme des méthodes de financement ; transformation dans la gestion des systèmes et des établissements. Certaines de ces réformes se heur-

tent à de réelles difficultés de mise en œuvre dans les pays en développement, mais aussi dans les pays développés : dans les premiers, elles se trouvent donc souvent plus à l'état d'ébauche ou de projet en cours de négociation.

RÉFORMES DES STRUCTURES

Dans un certain nombre de pays, l'orientation vers l'enseignement professionnel et technique avait lieu dès la fin de l'enseignement primaire : il s'agissait de former des jeunes en quatre ou cinq ans à des emplois relativement qualifiés et très spécifiques. Avec la prolongation de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement de base à huit ou neuf ans, la spécialisation et l'orientation tendent à être repoussées à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans la plupart des cas, dans ce tronc commun, l'accent est mis sur la consolidation des connaissances de base en lecture, en écriture, en langues étrangères, en mathématiques et en sciences. Il a été impossible à de nombreux pays d'éliminer complètement les filières en parallèle — ainsi l'Allemagne et d'autres pays germanophones, les Pays-Bas et certains pays d'Afrique francophone ou d'Amérique latine —, mais les écoles offrent, de plus en plus, le même programme de base.

Dans la plupart des pays de l'OCDE où existent en parallèle des filières visant à former des techniciens (filières technologiques) et d'autres destinées à former des ouvriers ou des employés qualifiés (filières professionnelles), ce sont les premières qui se sont développées quantitativement plus rapidement que les secondes ; c'est là une autre tendance allant dans le sens d'une élévation du niveau des études (OCDE, 1998).

Enfin, les filières techniques postsecondaires se développent très rapidement partout. Importantes déjà aux États-Unis, où les formations techniques sont traditionnellement dispensées dans des collèges communautaires (« junior colleges »), elles se renforcent ailleurs. En France, les effectifs du cycle supérieur court (technique postsecondaire) ont plus que doublé entre 1980 et 1992 ; en Allemagne, en Australie, ils augmentent très rapidement aussi. Au Brésil, les écoles techniques fédérales, bien équipées et qui dispensent une formation de qualité, ont été fermées comme écoles techniques secondaires et recrutent maintenant au niveau postsecondaire. À Hong Kong, en Corée et à Singapour, les formations techniques postsecondaires ont pris une place croissante au fur et à mesure que les pays encourageaient la production dans des secteurs clés tels que les services, les industries de l'information et les technologies de pointe. Dès 1990, à Singapour, 43 % du groupe d'âge concerné était inscrit dans des formations techniques postsecondaires (Kivela, 1995).

L'élévation du niveau des études est due à l'orientation vers des industries plus performantes et plus avancées, comme on vient de le voir pour Singapour. De nombreuses études ont montré aussi que les ouvriers-techniciens employés dans les industries intégrant des technologies de l'information ont besoin de comprendre tout le processus de production et de posséder une vision globale de l'entreprise : ils doivent pouvoir prendre des initiatives pour adapter le processus de production à une

demande instable ou des mesures adéquates en cas de pannes. Enfin, dans un monde en rapide mutation, il est insuffisant de préparer les jeunes à une occupation donnée ; il faut les préparer désormais aux nombreux changements d'emploi qui les attendent tout au long de leur vie.

La préoccupation est la même de l'Europe à l'Afrique du Sud ou l'Asie : il faut combiner éducation générale et éducation professionnelle, et créer une véritable formation pour des professionnels. Il s'agit d'apprendre aux jeunes à apprendre, de développer leur capacité analytique et de synthèse ainsi que de promouvoir un certain nombre de valeurs et de types de comportement : « Travail et citoyenneté, compétence et conscience ne sont pas séparables : ils exigent le développement intégral de l'individu. » (Monteiro Leite, 1996). Il s'agit aussi de redonner à l'enseignement technique et professionnel une « parité d'estime ».

Certaines réformes remettent en cause la place de l'enseignement technique en tant que filière séparée de l'enseignement général, sans remettre en cause la nécessité de développer des compétences professionnelles dans le cadre de l'enseignement secondaire. On citera parmi ces réformes celles qui sont en cours en Écosse et en Argentine, qui ressemblent à celle envisagée en Afrique du Sud (DEE, 1998). En Suède, depuis la réforme de 1994, les formations professionnelles et générales sont dispensées dans les mêmes établissements, dans le cadre d'un enseignement modulaire.

La réforme de l'enseignement secondaire en Écosse a pour objectif d'introduire un enseignement polyvalent dans le cadre de l'école obligatoire, celui-ci débouchant, à 16 ans, soit sur un enseignement secondaire supérieur, soit sur un enseignement complémentaire (professionnel). Dans le cadre de l'enseignement obligatoire et secondaire supérieur, des modules de formation professionnelle sont offerts en option aux élèves. Il s'agit de les former à devenir autonomes tout en les préparant à remplir diverses fonctions dans un monde en mutation rapide. Le Conseil écossais de l'enseignement professionnel SCOTVEC qui fait passer les examens et décerne les certificats nationaux, constatant la réussite des cours modulaires, exerce beaucoup d'influence sur les programmes : les cours modulaires attirent en effet plus d'étudiants que les collèges d'enseignement complémentaire. Par ailleurs, de gros efforts sont déployés pour rapprocher l'école de l'entreprise privée. De manière à préparer les jeunes à la vie active, des stages en entreprise sont offerts aux élèves de 14 à 18 ans et une assistance leur est proposée pour développer leur projet professionnel. En Suède aussi, depuis la réforme de 1994, les formations professionnelles et générales sont dispensées dans les mêmes établissements, dans le cadre d'un enseignement modulaire.

La réforme en Argentine vise à remplacer l'enseignement secondaire technique par un enseignement « polymodal » après un tronc commun de trois ans. Au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire, les établissements offriront, sous un même toit, diverses modalités dans les domaines suivants : lettres et sciences sociales, économie et gestion des organisations, sciences naturelles, production de biens et services, communication, art et dessin. L'enseignement des sciences et de la technologie est considéré comme l'élément déterminant dans

le processus d'insertion professionnelle, et la préparation au travail n'est l'apanage d'aucune modalité en particulier : toutes doivent l'assurer. L'orientation professionnelle propre à chaque modalité occupe près de 30 % du temps auquel s'ajoute la composante institutionnelle. La formation à un emploi déterminé sera dispensée dans le cadre de trajectoires technico-professionnelles ; celles-ci s'articuleront avec l'enseignement « polymodal », pouvant notamment être organisées soit en complément — les après-midi —, soit postérieurement. Les contenus et le nombre de trajectoires technico-professionnelles sont encore en cours de définition.

Réforme des contenus et des approches

Réduction du nombre des spécialités offertes et intégration de l'enseignement général et technique. Dans beaucoup de pays, les contenus sont actuellement révisés, en association étroite avec les représentants des entreprises. La tendance est, sans aller aussi loin que l'Argentine, de regrouper des programmes par famille d'occupations. En France, par exemple, il y a trois grandes filières dans l'enseignement technologique (sciences et techniques industrielles, sciences et techniques de laboratoire, sciences et techniques tertiaires) et chacun des élèves, par le biais des options, peut se composer un programme plus spécialisé. En terme de densité des contenus horaires, les disciplines technologiques et professionnelles représentent environ 16 % des heures de cours, au deuxième rang après les disciplines scientifiques. Dans l'enseignement professionnel, le nombre de CAP¹ a été réduit de 315 à 214 entre 1983 et 1993. Le nombre de BEP est passé de 76 à 53 dans le même laps de temps et les spécialités offertes dans les baccalauréats professionnels s'élèvent à 48, un nombre plus réduit mais encore relativement élevé. Ces baccalauréats professionnels sont ceux qui ont permis la démocratisation et l'élargissement de l'enseignement secondaire à près de 70 % de la classe d'âge.

Ces réformes visent à atténuer la distinction nette entre filières générales et filières techniques et professionnelles, entre éducation initiale et formation postsecondaire. Elles visent aussi à faciliter les passerelles de l'une à l'autre et la construction d'itinéraires individuels de formation tout au long de la vie. Cette dernière orientation, qui est annoncée par beaucoup de réformes, n'est crédible que dans la mesure où existe un système cohérent de reconnaissance des compétences et des qualifications, ce sur quoi nous revenons plus loin.

L'élévation du niveau éducatif et la « généralisation » de l'enseignement technique et professionnel ne sont pas sans poser des problèmes en matière de préparation directe à l'emploi. Les entreprises sont encore nombreuses à demander des formations pointues. De ce point de vue, l'élévation du niveau de formation scientifique et technologique de base constitue un choix qui donne la priorité aux entreprises avancées sur un plan technologique, celles qui sont placées et vendent sur le marché mondial, par rapport aux entreprises plus traditionnelles travaillant pour un marché local ou intérieur. Cela revient aussi à accorder la priorité à la formation pour la vie entière plutôt qu'à l'insertion immédiate dans le monde du travail,

les jeunes n'étant pas préparés à assurer des fonctions spécifiques à la sortie de l'école.

Afin de sortir de ce dilemme, de plus en plus de réformes prévoient de resserrer les liens avec le monde du travail par le biais de l'apprentissage ou de la formation en alternance. On attend des entreprises que ce soit elles qui assurent l'adaptation aux emplois : les stages font partie intégrante de la formation et sont nécessaires à sa validation.

Renforcement de la formation pratique et rapprochement avec le monde du travail : apprentissage et alternance. Les employeurs reprochent souvent à la formation technique et professionnelle en milieu scolaire de ne pas être suffisamment pratique et aux jeunes ainsi formés de ne pouvoir être immédiatement « opérationnels ». Le modèle dual allemand, qui combine formation théorique dans des écoles professionnelles et formation sur le tas encadrée par un maître d'apprentissage, est souvent cité comme le meilleur exemple d'une formation pratique réussie. Ce serait le modèle qui permet le mieux de transmettre l'ensemble des compétences spécifiques requises pour un emploi, un métier précis. On lui reproche néanmoins de ne pas préparer suffisamment à l'utilisation des nouvelles technologies. Pour pallier ces critiques, la formation théorique en école professionnelle y est renforcée ; par ailleurs, un nombre croissant d'élèves attendent d'avoir terminé le baccalauréat avant de chercher une place en apprentissage.

Pour renforcer la formation pratique, la plupart des pays européens, mais aussi de nombreux pays asiatiques (Singapour, Indonésie) ou latino-américains se sont efforcés d'introduire ou de renforcer l'apprentissage dans tous les secteurs pour les uns, dans certains secteurs seulement pour les autres. La généralisation d'un tel modèle dans des pays qui n'ont pas les mêmes traditions culturelles que les pays germaniques n'est toutefois pas facile. Il semble que, hors de ces pays, l'apprentissage soit plutôt confiné à un certain nombre de secteurs : le bâtiment et la construction, la mécanique, l'imprimerie, la construction électrique dans l'industrie, l'hôtellerie, la réparation et le petit commerce dans les services, et les métiers ou l'artisanat traditionnels. Les perspectives de développement de ce mode de formation, généralement absent dans les secteurs de pointe ou en forte expansion, apparaissent quelque peu limitées. Ce n'est pas le cas des formations en alternance, qui sont plus faciles à organiser et moins coûteuses pour l'entreprise, parce que moins longues. Elles contribuent utilement à compléter la formation théorique à l'école. En France, pour obtenir leur diplôme de bac professionnel, les candidats doivent passer jusqu'à seize semaines en entreprise. Les formations en alternance concernent désormais toutes les formations, même au niveau supérieur : certains diplômes d'ingénieurs peuvent être obtenus ainsi (Greffé, 1997).

Par ailleurs, de nombreuses études ont démontré la capacité de l'apprentissage à faciliter l'insertion professionnelle et la transition entre l'école et l'entreprise. L'apprentissage devient ainsi un mode privilégié de formation pour les publics en difficulté scolaire, et de nombreux programmes de formation professionnelle pour les défavorisés s'en inspirent.

Du contenu des programmes aux compétences. Le grand changement en matière de développement des *curriculum* est le fait qu'on parle de moins en moins de contenu des programmes et de plus en plus de compétences à acquérir et à maîtriser pour occuper un emploi. Ces compétences sont spécifiées en association étroite avec les employeurs ; elles servent à définir des objectifs à atteindre — ensemble de connaissances, de compétences techniques et d'attitudes à maîtriser pour obtenir une qualification — puis les référentiels de formation. Les compétences ainsi répertoriées peuvent être regroupées en plusieurs grandes catégories : les compétences fondamentales de base, les compétences professionnelles spécifiques (connaissances et capacités requises pour accomplir les diverses tâches associées à un emploi), les compétences sociales (par exemple, travailler en équipe), les compétences méthodologiques (par exemple, la capacité à comprendre, à appliquer de nouveaux concepts appris à la pratique ou dans des contextes différents), la capacité de réflexion et d'esprit critique, etc. Les compétences communes associées à des familles d'emploi sont identifiées puis intégrées dans « le tronc commun », et deviennent les objectifs d'apprentissage à atteindre au cours des différentes années d'étude. Elles sont complétées par des modules plus spécialisés, en option, enseignés en complément ou en parallèle (CEDEFOP, 1998). Le propre de ces compétences est qu'elles peuvent être mesurées et certifiées pour former un ensemble de qualifications.

Révision des modes d'attribution des diplômes

Les systèmes d'enseignement technique et professionnel de la plupart des pays comprennent différentes modalités de formation, de la formation scolaire initiale, pouvant elle-même être organisée par différents ministères ou par le secteur privé, à la formation professionnelle en centres ou en instituts spécialisés, la formation en cours d'emploi, la formation continue. La cohérence entre ces différentes modalités est loin d'être assurée. De plus, les compétences acquises dans ces différents lieux par les individus ne sont que rarement reconnues, en dehors du système où elles ont été produites. De nombreux pays sont en train de construire des cadres cohérents de reconnaissance de qualification qui permettent aux individus de valider leurs compétences acquises, de les négocier dans différentes entreprises, dans différentes régions, facilitant ainsi leur mobilité, et de se construire des itinéraires de formation tout au long de la vie (Bertrand, 1997). Du point de vue de l'État qui définit les normes de compétences, ces cadres ont l'avantage de pouvoir influencer sur les contenus de formation dispensés dans les différents instituts, écoles ou centres ; ils permettent aussi d'en contrôler la qualité. L'Australie a été un des premiers pays à développer des normes de compétence et à les intégrer en ensembles logiques, alignés sur huit niveaux de qualification reconnus au niveau national. L'Afrique du Sud a de même développé un cadre national de qualifications. Un autre exemple intéressant est celui du Mexique. On y dénombre une grande variété de formations techniques et professionnelles, au niveau secondaire et postsecondaire, gérées par différents organisateurs publics ou privés, dont différents départements du Ministère fédéral de l'éducation nationale, les États, les universités, etc. Le cadre des qualifications développé

par le Ministère du travail a pour principal objectif d'augmenter la transparence de ces formations, mais aussi d'influer sur les contenus dispensés dans chacune des institutions et de les moderniser.

De tels dispositifs sont en cours d'élaboration tout spécialement dans les pays où la formation est décentralisée — voire éclatée — entre une multitude de formateurs publics et privés.

La diversification du financement

Privatisation du financement de la formation. Devant l'insuffisance des ressources de l'État, une diversification des sources de financement de l'enseignement technique et professionnel est devenue inévitable dans un grand nombre de pays en développement. Dans la mesure où cet enseignement est particulièrement onéreux et où il permet une amélioration de la productivité dont bénéficieraient directement les élèves ou les entreprises qui les emploient, il semble justifié d'en faire peser le coût directement sur les élèves, ou sur leur famille, ou sur les entreprises.

L'enseignement privé géré par le secteur privé avec des fonds privés a augmenté dans de nombreux pays en développement, et même dans des pays développés. On s'aperçoit toutefois qu'il ne joue un rôle majeur que dans les formations tertiaires (services et commerce), notamment dans les formations aux nouvelles technologies de l'information. Le secteur privé est plus rapide que le secteur public à saisir les opportunités qui se présentent. Compte tenu des coûts de la formation, il reste néanmoins presque absent des formations industrielles lourdes, celles qui exigent des investissements en ateliers et en équipements importants, sauf peut-être dans les écoles gérées par les entreprises, parfois organisées en groupement (par exemple, les écoles techniques du SENAI au Brésil ou celles gérées par des « corporations » au Chili).

Les formations industrielles restent financées largement par l'État, soit directement sur l'impôt général, soit par le biais d'une taxe d'apprentissage, taxe prélevée auprès des entreprises si elles n'effectuent pas directement une formation, et équivalant à un certain pourcentage de leur masse salariale.

D'autres formes de diversification du financement sont apparues : introduction de droits de scolarité dans des établissements publics, décentralisation de la gestion des établissements, qui devient la responsabilité financière des régions ou des municipalités, vente de produits et de services.

Les écoles techniques chinoises ont des ressources très diversifiées, surtout celles situées dans les zones industrielles du pays si elles sont gérées par un chef d'établissement dynamique : certaines sont directement attachées à une entreprise et vendent les produits que les élèves ont fabriqués ; elles reçoivent, en plus, des droits de scolarité qui peuvent être très élevés dans certains cas ; elles vendent, par ailleurs, toute une série de services, y compris la location de leurs propres locaux ; enfin, elles reçoivent des donations d'entreprises ou de particuliers. Ce mode de financement, qui n'est pas spécifique à l'enseignement technique, a permis son développement rapide, mais il entraîne aussi de grosses inégalités entre établissements, entre régions et groupes sociaux. De très nombreuses écoles techniques dans les pays de l'ex-URSS

ont dû leur survie à l'adoption de tels modes de financement, notamment à la vente de la production de l'école. Il ne semble pas, toutefois, que ce soit au bénéfice de la qualité de la formation, dans la mesure où les activités de production prennent souvent trop de temps par rapport aux activités de formation et où les produits et services vendus ne sont pas toujours d'une qualité suffisante, tant s'en faut (Caillods, Bertrand et Atchoarena, 1995 ; Moura Castro *et al.*, 1997).

Dans le même ordre d'idées, des efforts ont été faits en Afrique francophone — avec un succès mitigé — pour inciter les chefs d'établissement à vendre leurs services — plutôt que leur production — et obtenir les fonds qui leur font défaut : fournir une assistance technique aux petites et moyennes entreprises, former les entrepreneurs du secteur informel ; assurer des cours de formation continue en se positionnant sur le marché de la formation continue (Atchoarena *et al.*, 1996). Pour que les établissements soient à même de saisir de telles occasions, il faut changer le mode de gestion du système, accorder plus d'autonomie aux chefs d'établissement, mais aussi transformer leur manière d'agir.

Réforme de la gestion

Décentralisation de la gestion et autonomie des établissements. Un processus de décentralisation au niveau régional et institutionnel est en cours dans de très nombreux pays de l'OCDE, de même qu'en Amérique latine. Il vise à rapprocher le lieu où se prennent les décisions du niveau régional et local, là où les besoins des entreprises peuvent être plus facilement mesurés, où les sortants s'insèrent dans le marché du travail et où le dialogue et la négociation avec les partenaires sociaux sont plus faciles à organiser. Le mouvement de décentralisation de l'enseignement technique et professionnel s'inscrit dans celui de l'enseignement dans son ensemble, poussé par l'évolution du contexte politique vers la démocratie et la soif d'une plus grande participation dans de nombreux pays.

Les pays d'Europe centrale et orientale ont connu une telle décentralisation poussée parfois aussi par de simples considérations financières : l'État n'étant plus en mesure d'assurer le financement, il en passe la responsabilité à d'autres niveaux. En Hongrie, les autorités locales élues sont maintenant largement responsables de la gestion des écoles techniques et professionnelles : elles ont le pouvoir d'ouvrir ou de fermer des écoles, de nommer les enseignants et même de modifier les contenus des programmes. C'est devenu un instrument puissant pour faire évoluer le système et les institutions (Lannert dans Caillods, Bertrand et Atchoarena, 1995).

De plus, de nombreuses réformes entreprises cherchent à accroître l'autonomie des établissements. Il s'agit de transformer les directeurs de chacune des institutions en véritables gestionnaires capables de mobiliser des ressources, de dialoguer avec les entreprises pour identifier leur besoin de formation, de placer les étudiants dans des stages et de multiplier les relations avec les communautés locales. Les écoles techniques et professionnelles développent de nouvelles fonctions, et, à leur traditionnelle mission éducative, les établissements se voient ajouter une mission d'insertion que doivent mener le chef d'établissement et toute son équipe pédagogique.

La réforme de l'enseignement technique et professionnel aux Pays-Bas a une importante composante de modernisation de la gestion des établissements. Ceux-ci se voient dotés d'une plus grande autonomie. Ils ont un budget, qu'ils gèrent de façon autonome. En retour, ils sont responsables des résultats et de la qualité de leur formation. Pour accroître la flexibilité et la pertinence de leur formation, et en même temps réduire les coûts de formation, les enseignants sont autorisés à travailler à mi-temps dans l'établissement et à exercer un métier en parallèle dans le secteur privé.

La privatisation de l'enseignement au Chili est essentiellement une privatisation de la gestion des écoles. L'État ne gère plus aucun établissement directement : ceux-ci sont soit gérés par les municipalités, soit par le secteur privé, avec ou sans subvention de l'État. Un grand nombre d'établissements sont aussi gérés directement par des associations professionnelles (« corporations » privées) à but non lucratif. Ils perçoivent une subvention de l'État qui est fonction du nombre d'élèves scolarisés. Ils reçoivent aussi des donations d'entreprises. En effet, des incitations fiscales ont été introduites pour encourager les entreprises à financer directement tous les établissements, et cela profite essentiellement à ceux qui sont gérés par ces associations. La réforme met l'accent sur l'autonomie des établissements. Ces derniers ont la possibilité de sélectionner leurs enseignants et leur personnel de direction. Ils disposent d'une grande liberté dans le développement de leurs projets et de leurs programmes, développement qui s'opère en coopération avec des acteurs locaux. Leur autonomie leur permet de passer des contrats avec des entreprises locales. Ces écoles qui accueillent des jeunes plutôt défavorisés sont considérées comme bien gérées² et de qualité ; leur taux de placement des élèves est en grande partie responsable de leur succès auprès des familles (Corporation de la SNA, 1995).

Une réforme similaire visant à dynamiser les établissements publics est en cours en Afrique du Sud. Mais les résultats sont plus lents à venir. Le processus de mise en œuvre des réformes, basé sur la négociation est long : il se heurte, en outre, à toute une série de freins institutionnels.

La décentralisation de la gestion de l'enseignement technique et sa dévolution à des acteurs privés ne doivent pas dégager l'État de son rôle régulateur. Si l'autonomie des écoles ou leur gestion au niveau local permet d'accroître la flexibilité du système et sa capacité à répondre rapidement aux besoins du marché du travail, l'État doit garder une vision à moyen terme de la manière dont cet enseignement devrait évoluer pour satisfaire les besoins de l'économie. C'est aussi son rôle que d'assurer le développement des compétences, de définir le cadre de cohérence des qualifications, de former les formateurs, de contrôler la qualité et de mettre au point un système d'information tant sur la qualité de la formation impartie que sur le devenir des sortants. Mobiliser les acteurs, les impliquer et négocier les changements, c'est ce qu'implique travailler en partenariat.

Recherche de partenariat. Devant l'insuffisance des ressources disponibles pour l'enseignement technique et professionnel, devant l'ampleur de la tâche à accomplir pour résoudre les problèmes de chômage des jeunes et de pauvreté, la gestion des systèmes d'enseignement technique et professionnel implique de plus en plus d'ac-

teurs. La plupart des pays reconnaissent la nécessité de partager la responsabilité de son pilotage et de son financement entre le ministère de l'éducation et les acteurs du monde du travail. Les entreprises sont directement intéressées par les produits de l'enseignement technique professionnel : elles sont, dès lors, impliquées dans le choix des qualifications à transmettre comme dans les modalités de leur acquisition et de leur certification. Par ailleurs, elles contribuent de plus en plus directement à la formation, par le biais de l'apprentissage ou l'organisation de stages, et participent à son financement. Les autres acteurs concernés sont les administrations décentralisées ainsi que diverses fédérations regroupant des organisateurs d'enseignement. Ces différents acteurs se retrouvent regroupés dans différentes instances, comme les « conseils pour la formation », existant au niveau local comme au niveau régional de divers pays.

Conclusion

Ainsi que les développements qui précèdent le démontrent, l'enseignement technique et professionnel dans de nombreux pays est à la croisée entre un enseignement secondaire en pleine expansion et un marché du travail en rapide mutation. Loin de disparaître, il montre sa volonté de se transformer et de se moderniser pour répondre mieux et rapidement aux besoins du marché du travail, sans oublier son rôle social de scolarisation et d'insertion des élèves parfois moins favorisés. De nombreuses réformes sont en cours dont beaucoup ne sont encore qu'à peine ébauchées. Elles touchent à la structure, au contenu, aux diplômes et au mode de « gouvernement ». De toutes, les réformes de structures sont peut-être les plus faciles à mettre en œuvre. Les réformes de *curriculum*, à l'inverse, sont longues et coûteuses à mettre en place. Il faut de nombreuses années pour spécifier les compétences requises, définir les qualifications et élaborer de nouveaux référentiels de formation. Il en va de même pour la définition des diplômes. Le processus est d'autant plus long qu'il doit se faire en étroite collaboration avec les usagers, les entreprises, les collectivités et les syndicats d'employés. De la durée du processus dépendent son succès futur, son acceptation par tous et son appropriation par les différents acteurs concernés.

Les réformes du mode de « gouvernement » sont, elles aussi, longues et difficiles à mettre en place. Les acteurs sur le terrain restent, dans la plupart des cas, les mêmes : de nombreux programmes de formation sont nécessaires avant que les chefs d'établissement et les enseignants ne changent leur pratique journalière. Au niveau central, régional et local, les enjeux politiques et économiques sont importants et les résistances au changement diverses. Face aux nombreuses pressions, le danger est grand de voir ces réformes évaluées et jugées avant qu'elles n'aient été complètement mises en œuvre.

Il ne faut pas oublier, par ailleurs, que la performance des systèmes d'enseignement professionnel ne dépend pas uniquement des établissements, de la qualité de leur formation ou de leur gestion. Elle est aussi fonction de la qualité du système de formation dans sa totalité, en y incluant les centres de formation et les entreprises. Enfin, on peut difficilement apprécier la pertinence et la performance de l'enseigne-

ment technique et professionnel sans tenir compte du fonctionnement du marché du travail et des pratiques de recrutement des entreprises. À cet égard, de nombreuses incertitudes subsistent. Les effets de la mondialisation sur les qualifications et leur répartition à l'échelle planétaire, les stratégies des firmes en matière de ressources humaines, le poids irréductible du secteur informel dans les économies les moins développées et l'évolution des rapports de force entre les acteurs figurent parmi les déterminants structurels des changements à venir, qu'il n'est pas facile de prédire. Le défi est à la hauteur des enjeux. Il exige de tous les acteurs, y compris les agences de financement, un engagement sans faille et une action dans la durée.

Notes

1. CAP : certificat d'aptitude professionnelle. BEP : brevet d'études professionnelles.
2. Elles coûtent néanmoins près de deux fois plus que les écoles municipales, y compris à l'État.

Références

- Atchoarena, D. 1996. « Financing vocational education : concepts, examples and tendencies » [Du financement de l'enseignement professionnel : concepts, exemples et tendances]. *IIEP Contributions* (Paris, UNESCO/IIEP), n° 24.
- Banque mondiale. 1992. *L'enseignement technique et la formation professionnelle*. Washington, D. C.
- Banque mondiale. 1995. *Priorities and strategies for education* [Éducation : priorités et stratégies]. Washington, D. C.
- Bertrand, O. 1997. « Évaluation et diplômes reconnaissant les compétences et les qualifications professionnelles ». Paris, UNESCO/IIEP. (Séries de nouvelles tendances dans l'enseignement technique et professionnel.)
- Büchtemann, Ch. F. ; Soloff, D. J. 1998. L'enseignement, la formation et l'économie. *Formation professionnelle, Revue européenne* (CEDEFOP, Thessalonique), n° 13.
- Caillods, F. ; Bertrand, O. ; Atchoarena, D. (dir. publ.). 1995. *Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries. Report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training* [La gestion de l'enseignement professionnel et de la formation dans les pays d'Europe du Centre et de l'Est. Rapport d'un programme de formation des chercheurs dans le domaine de la gestion de l'enseignement professionnel et de la formation]. Paris, UNESCO/IIEP. (Séries de nouvelles tendances dans l'enseignement technique et professionnel.)
- CEDEFOP. 1998. *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe in 1998* [De la question de la formation dans une société en évolution. Rapport de recherche sur l'enseignement professionnel et la formation actuels en Europe en 1998]. Berlin. (Document de référence.)
- Corporación educacional de la SNA. 1995. « *Las nuevas tendencias en la organización, el financiamiento y el manejo de la educación técnica, descentralización y privatización : el caso de Chile* » [Les nouvelles tendances de l'organisation, du financement et de la gestion de l'enseignement professionnel, décentralisation et privatisation : le cas du Chili]. Document préparé pour le séminaire sous-régional « Educación para el mundo

- del trabajo y lucha contra la pobreza », IIPE-INET-Red., Buenos Aires, novembre.
- Forrester, V. 1995. *L'horreur économique*. Paris, Fayard.
- Greffe, X. 1997. *La mise en place de formations initiales en alternance : enjeux, problèmes et solutions*. Paris, UNESCO/IIPE. (Séries de nouvelles tendances dans l'enseignement technique et professionnel.)
- Kivela, J. 1995. « Responses of education and training systems to labor quality demands : comparisons between Germany, Sweden, Singapore and Hong Kong » [Les réponses apportées par les systèmes d'enseignement et de formation aux demandes de qualité : comparaisons entre l'Allemagne, la Suède, Singapour et Hong Kong]. *Education journal* (University of Hong Kong), vol. 23, n° 1.
- Metcalf, D. 1985. *The economics of vocational training* [Les aspects économiques de la formation professionnelle]. Washington, D. C., Banque mondiale. (World Bank staff working paper, 713.)
- Middleton, J. ; Ziderman, A. ; Van Adams, A. 1993. *Skills for productivity : vocational education and training in developing countries* [Les compétences au service de la productivité : l'enseignement professionnel et la formation dans les pays en développement]. New York, Oxford University Press.
- Monteiro Leite, E. 1996. *El rescate de la calificación* [Les rescapés de la qualification]. Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- Moura Castro, C. (de), et al. 1997. *Education and production in the Russian Federation : what are the lessons ?* [Éducation et production dans la Fédération de Russie : quelles leçons peut-on en tirer ?]. Paris, UNESCO/IIPE.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1994. *La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*. Paris.
- . 1998. *Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*. Paris.
- Psacharopoulos, G. ; Loxley, W. 1985. *Diversified secondary education and development : evidence from Colombia and Tanzania* [Enseignement secondaire diversifié et développement : conclusions évidentes en Colombie et en Tanzanie]. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- Rifkin, J. ; Heilbrunner, R. L. 1995. *The end of work* [La fin du travail]. New York, Putnam.
- UNESCO. 1998. *Annuaire statistique*. Paris, Éditions de l'UNESCO et Bernan Press.

AJUSTEMENT STRUCTUREL ET ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN RÉPUBLIQUE DE CORÉE : LE CONFLIT ENTRE LES MARCHÉS ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Kioh Jeong

Introduction

Ces dix dernières années, l'ajustement structurel a été au cœur même des débats dans les milieux de l'éducation et dans les cercles dirigeants des pays industrialisés. La mondialisation de l'économie et l'innovation technologique appellent une transformation fondamentale du processus de travail et des structures d'organisation des entreprises commerciales et industrielles. L'éducation n'est pas épargnée par cette vague de mutations sociales. En 1989, le Comité de l'éducation de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a considéré que l'ajus-

Langue originale : anglais

Kioh Jeong (République de Corée)

Titulaire de maîtrises de sciences politiques, études sociales et administration de l'éducation. A travaillé au Ministère de l'éducation pendant plus de vingt ans. A participé récemment aux travaux de la Commission de la réforme de l'éducation en tant qu'administrateur au Cabinet du président chargé de la préparation des propositions de réforme. Avant d'entrer au Cabinet du président, l'auteur a travaillé pendant trois ans à la division de l'éducation et de la formation de l'OCDE. Il bénéficie actuellement d'un congé sabbatique de deux ans de l'École supérieure d'administration de l'éducation de l'Université Hongik, à Séoul.

tement structurel devait occuper une place prioritaire dans l'intense débat sur la politique de l'éducation qui devait s'engager. Au cours des cinq années qui ont suivi, les pays industrialisés ont pris conscience du fait que l'évolution du système éducatif et le changement structurel de l'économie étaient inévitablement liés. Il est impossible de traiter de manière adéquate, dans un article aussi bref, de questions aussi complexes. On peut cependant tirer quelques enseignements, qui pourraient être résumés ainsi (OCDE, 1989) :

- les marchés du travail sont en pleine mutation, et la flexibilité de l'emploi doit être encouragée afin de s'adapter au progrès technologique et à l'évolution des professions ;
- l'enseignement devrait former une main-d'œuvre flexible et offrir des possibilités d'apprentissage permanent, ainsi que l'accès à cette formation ;
- il s'agit ici moins d'un problème d'excès de compétences que d'une question d'inadéquation entre le contenu de l'enseignement et la demande des entreprises ;
- il conviendrait d'élaborer des politiques et des mesures qui mettent les qualifications plus en valeur et les rendent transférables sur les marchés du travail ;
- un partenariat entre les acteurs sociaux devrait s'établir si l'on veut rendre le changement effectif.

Les spécialistes de l'éducation et les milieux dirigeants de République de Corée (ci-après dénommée « Corée ») ont largement souscrit aux conclusions énoncées plus haut lors de leur rencontre avec les experts internationaux, dans le cadre de la conférence commune Corée-OCDE, qui s'est tenue en mai 1984. Les mieux informés avaient déjà, à cette époque, de graves inquiétudes quant au potentiel en ressources humaines de l'économie coréenne.

Cette conférence a fait apparaître clairement aux yeux de tous les experts et décideurs coréens que l'économie coréenne souffrait d'une grave pénurie de main-d'œuvre convenablement instruite et qualifiée. Il y avait là un obstacle majeur à la réussite de la transition qui ferait de ce pays en développement un véritable pays industrialisé.

Les initiatives prises par les pouvoirs publics entre 1995 et 1997 pour réformer le marché du travail et l'enseignement se sont, pour l'essentiel, appuyées sur ces conclusions. Le changement structurel que connaissent les marchés du travail et l'enseignement, et l'insuffisance des connaissances théoriques et pratiques de base, qui freinait le développement socio-éducatif, ont constitué les premiers points mis à l'ordre du jour des débats qui ont débouché sur les propositions de la Commission de réforme de l'éducation. L'objectif de ces propositions était de relever le niveau général de qualification du pays et la solution proposée, un assouplissement général des réglementations propre à introduire plus de flexibilité dans l'enseignement et sur le marché du travail.

Une partie des propositions de réforme avait déjà été reprise dans des textes législatifs ou réglementaires qui les rendaient applicables, le reste étant toujours à

l'étude. Comme c'était le cas au moment de la préparation des propositions, de nombreux points de conflit et de désaccord séparent aujourd'hui encore les intéressés. Les contraintes économiques pèsent énormément, on le sait, sur les décisions. L'évolution rapide des marchés du travail et des pratiques en matière d'emploi milite en faveur de la réforme, mais la multiplication des initiatives qui ont été prises dans le domaine de l'emploi du fait de la crise empêche d'avoir une vision claire et cohérente, pourtant nécessaire, et qui seule permettrait de mener la réforme au succès. À cet égard, la coordination des efforts et l'instauration d'un partenariat social sont pour le moment les problèmes les plus urgents à résoudre.

La réforme est toujours en cours et est même loin d'être achevée. Personne ne sait où et quand elle s'arrêtera. Or, la réforme de l'enseignement professionnel est une condition *sine qua non* de l'ajustement structurel harmonieux dont l'économie coréenne a besoin pour se rétablir. Le présent article propose quelques éléments de réflexion sur les enjeux de la réforme de l'enseignement professionnel en Corée et quelques pistes pour l'action.

On remarquera en tout premier lieu qu'il existe un conflit au sein du système entre la demande du marché et les pratiques des établissements d'enseignement. La zone de friction se déplace au fur et à mesure que l'économie se développe. De l'extérieur, l'enseignement professionnel est systématiquement dominé par un marché qui veut le changement, mais en son sein cette volonté se heurte aux règles et aux principes institutionnalisés qui constituent l'ossature interne du système éducatif. D'où une évolution graduelle qui est tributaire de nombreux facteurs, par exemple, l'efficacité et le pouvoir des décideurs, ainsi que les valeurs et les traditions culturelles.

L'expansion mondiale des marchés et le développement de la technologie sont les causes fondamentales du changement structurel dans les économies contemporaines. Il en est ainsi pour l'économie coréenne. L'enseignement professionnel devrait pouvoir s'adapter très vite à ces changements. En Corée, l'enseignement professionnel se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins. Il est temps de réorienter le système éducatif coréen pour en faire un outil non plus de sélection par les études, mais d'investissement dans le capital humain.

L'enseignement professionnel en Corée : évolution et limites

Jusqu'au début des années 70, les écoles professionnelles avaient la réputation d'être des établissements d'élite, chose toute naturelle, car lorsque l'on a commencé à moderniser l'enseignement en Corée, elles constituaient un facteur important de modernité, et seul un nombre relativement faible d'élèves sélectionnés pouvaient s'y inscrire. Bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur parmi les plus renommés, tant publics que privés, se sont créés à partir des premières écoles professionnelles.

Pourtant, beaucoup d'écoles secondaires professionnelles du second cycle (ci-après dénommées « lycées professionnels ») veulent demeurer dans l'enseignement

secondaire. Jusqu'en 1970, elles jouissaient encore d'un grand prestige. À l'époque, 28 % seulement des élèves du groupe d'âge qui accomplissait le second cycle de l'enseignement secondaire pouvaient entrer au lycée alors que l'effectif total de l'enseignement professionnel était de 46 % (Korea Education Development Institute, 1997). De nombreux diplômés de ces lycées professionnels sont devenus des dirigeants influents dans la Corée d'aujourd'hui.

Rétrospectivement, on constate toutefois, au bout d'un siècle de modernisation de l'enseignement professionnel en Corée, le déclin du prestige et du statut de cet enseignement. Les effectifs du second cycle de l'enseignement secondaire sont passés de 28 % en 1970 à 91 % en 1995 — ce qui constitue un développement spectaculaire de l'enseignement secondaire sur une période aussi courte. Simultanément, cependant, les effectifs de l'enseignement supérieur, y compris les « junior colleges » (instituts universitaires à cursus de deux ans), ont pratiquement été multipliés par huit : le nombre des étudiants est passé de 318 563 à 2 343 894. En dépit de cette augmentation, la proportion d'inscrits dans les écoles professionnelles est restée quasiment constante, de l'ordre de 40 % de l'ensemble des effectifs du second cycle de l'enseignement secondaire. En 1995, elle était de 41,9 %.

Une telle stabilité des effectifs de l'enseignement professionnel secondaire, en particulier dans le contexte de l'explosion des effectifs de l'enseignement supérieur, n'a été possible que grâce à une ferme intervention des pouvoirs publics. Sans l'intervention et l'aide de ces derniers, les lycées professionnels seraient devenus superflus par le fait de l'aspiration de la société à une formation universitaire. La baisse de prestige que connaît aujourd'hui l'enseignement professionnel constitue cependant le prix à payer pour obtenir l'intervention des pouvoirs publics. De fait, il est devenu une filière déconsidérée.

L'expansion rapide du second cycle de l'enseignement secondaire et l'intensification de la demande d'enseignement supérieur, auxquelles les écoles professionnelles ont survécu, présentent de nombreux et complexes aspects. L'analyse des chiffres du taux de rendement, en fonction du type d'établissement, montre clairement l'évolution de ces vingt-cinq dernières années. Les résultats d'un certain nombre d'études importantes sont donnés dans le tableau 1.

On peut aisément déduire du tableau 1 que, au moins à partir du début des années 80, les lycées professionnels ne pouvaient plus être considérés comme un groupe d'établissements compétitifs dans l'ensemble du système éducatif. En revanche, les effectifs dans le premier cycle du cours supérieur ont accusé une forte augmentation. En 1978, le gouvernement a regroupé plusieurs programmes de formation professionnelle qui relevaient de l'enseignement supérieur dans le but de mettre en place un réseau d'établissements d'enseignement supérieur du premier cycle, dont l'effectif initial était de 114 948 étudiants. Au bout d'une vingtaine d'années, le nombre d'étudiants dans ces « junior colleges » a atteint 724 741, en 1997, dans 155 établissements. Les établissements d'enseignement supérieur du premier cycle constituent déjà une alternative à l'université. Toutefois, ils rencontrent aujourd'hui des difficultés dans la définition précise de leurs objectifs éducatifs, ces derniers devant rester distincts de ceux des lycées professionnels, mais également de ceux des

TABLEAU 1. Résultats des études sur le taux de rendement en pourcentage

Année	Premier cycle du cours secondaire	Second cycle du cours secondaire	Premier cycle du cours supérieur	Cycle d'études supérieures en 4 ans et université	Observations
1967	12	9		5	Analyse coûts/avantages
1971	8,2	14,6		9,3	Analyse coûts/avantages
1980	2,9	8,1		11,7	Analyse coûts/avantages
1986		8,8		15,5	Analyse coûts/avantages
1996		8,9	12,5	16,2	Analyse de la fonction salariale

Source : Jang, 1999, p. 146.

universités. Les décideurs comme les responsables de ces établissements ont eu, en particulier, du mal à octroyer une position aux lycées professionnels face aux « junior colleges ».

Fait intéressant, dans le tableau 1, le taux de rendement du second cycle du cours secondaire se maintient de manière constante à plus de 8 %, chiffre qui contraste avec la baisse brutale des mêmes taux dans les établissements du premier cycle du cours supérieur. On peut voir dans ce résultat la persistance des entreprises à demander de bons diplômés d'études secondaires, mais aussi celle du soutien important apporté par les pouvoirs publics. Au cours des vingt dernières années, le gouvernement a systématiquement eu pour politique de former la main-d'œuvre qualifiée de niveau secondaire dont le pays avait besoin en orientant le plus grand nombre d'élèves possible vers les lycées professionnels, tout en offrant, grâce aux centres publics de formation, une préparation professionnelle aux diplômés de l'enseignement secondaire général, ou aux jeunes qui avaient abandonné leurs études et qui étaient à la recherche d'un emploi. Malgré ce soutien important des pouvoirs publics, les lycées professionnels n'ont pas réussi à enrayer leur déclin progressif. En 1990, la proportion d'élèves inscrits dans les lycées professionnels était tombée à 35,5 %.

Comme les parents aspirent de plus en plus à voir leurs enfants faire des études supérieures, le gouvernement a adopté, en 1990, une loi obligeant les autorités scolaires locales à faire en sorte que les effectifs des lycées professionnels égalent ceux des établissements secondaires d'enseignement général. Cette mesure a mis un frein au lent déclin des effectifs dans les lycées professionnels. Cette politique visait surtout à fournir une main-d'œuvre formée dans les lycées professionnels aux entreprises du secteur manufacturier qui avaient déjà commencé à perdre leur compétitivité. De ce fait, l'effectif inscrit dans les lycées professionnels est passé de 35,5 %, en 1990, à 42,4 %, en 1995.

Les milieux enseignants en général et certains spécialistes de la politique industrielle ont continué à critiquer sévèrement la politique du gouvernement, cause sous-jacente de la baisse des effectifs dans les écoles professionnelles supérieures. Ils faisaient valoir qu'en formant une main-d'œuvre bon marché dans des lycées

professionnels le gouvernement apportait une aide indirecte aux industries qui étaient en perte de vitesse, retardant ainsi l'ajustement industriel inévitable en mettant un obstacle au développement individuel. Cette politique nous semble aujourd'hui assez logique. Toutefois, en pleine crise économique, le gouvernement a tenu compte de cet argument et a entrepris de revoir la mission des lycées professionnels, tout en faisant basculer l'essentiel de cette formation de l'enseignement secondaire vers le premier cycle du cours supérieur, comme la Commission de réforme l'avait suggéré dans ses propositions de 1996.

Au cours des vingt-cinq dernières années, le prestige de l'enseignement professionnel dispensé au niveau du second degré a rapidement décliné. Comme il était l'un des piliers du second cycle du cours secondaire, l'enseignement professionnel a effectivement favorisé le développement rapide de l'économie aux premiers stades de l'industrialisation. Par la suite, il est devenu une filière éducative déconsidérée — une simple source de main-d'œuvre, qui, de plus, contribuait à la baisse de la compétitivité. Il faut maintenant redéfinir la place de l'enseignement professionnel dans le système éducatif en redéfinissant ses liens avec les établissements secondaires d'enseignement général et avec les établissements d'enseignement postsecondaire (Kang, 1998, p. 246).

Pratiques en vigueur sur le marché du travail : perspectives de l'enseignement professionnel

Comme nous l'avons indiqué dans la section qui précède, il est temps d'engager une réforme du système afin de ranimer le secteur de l'enseignement professionnel. La Commission de la réforme de l'éducation a fait un premier pas dans cette direction en publiant, en 1996, le projet de réforme de l'enseignement. Il s'agissait d'un ensemble de propositions élaborées parallèlement au projet de réforme du marché du travail (LRP, 1996), que la Commission de réforme du marché du travail, organe chargé de conseiller le président, a publié au second semestre de la même année.

Les deux propositions avaient pour objectif la promotion d'un ajustement structurel de l'économie. Ainsi qu'on peut le voir dans le récapitulatif qui figure au début de cet article, les objectifs de l'ajustement structurel sont l'introduction de plus de flexibilité sur le marché du travail et dans les qualifications de la main-d'œuvre dans le but d'assurer le développement technologique et, du même coup, le progrès économique. Les propositions de réforme de l'enseignement et celles qui touchent le marché du travail ont été conçues comme des réformes devant se compléter l'une l'autre et qui sont destinées à mettre en place, de façon permanente, un marché du travail flexible.

Comme on en a fait état dans les médias, les propositions de réforme du marché du travail se sont heurtées à une forte opposition des syndicats au cours du processus législatif. À cause de cela, ces propositions n'ont pas été entièrement appliquées, et les résultats n'en ont été que partiellement concluants. Cela dit, tous les objectifs ont été atteints plus tard, lorsque l'économie coréenne a été confrontée à

une crise économique et à un chômage sans précédent. La contestation syndicale a seulement abouti à retarder d'un an la mise en œuvre intégrale du projet.

Toute réforme prend nécessairement du temps. On peut néanmoins aller jusqu'à dire que la réforme de l'enseignement professionnel sera finalement menée à son terme, en partie parce que la réforme du marché du travail a été réussie, même si elle a été quelque peu retardée. Pour saisir tout ce que signifie cette remarque, il faut savoir que, en Corée, l'enseignement et les pratiques en matière d'emploi sont étroitement liés.

Dans le domaine de l'emploi, les pratiques des secteurs tant public que privé ont encouragé le fort parti pris en faveur des filières classiques dans l'enseignement coréen. Pendant la période d'expansion économique rapide, il y avait toujours une pénurie de travailleurs qualifiés. Les employeurs avaient donc pour principale préoccupation de veiller à ce que l'offre de main-d'œuvre reste suffisante. Pourvu qu'ils eussent une main-d'œuvre suffisante à leur disposition, les employeurs étaient prêts à recruter des travailleurs, indépendamment de leurs qualifications, et, ensuite, à les former. Dans ce contexte, les écoles et les établissements avaient tendance à s'attacher davantage à leur mission de sélection par les études qu'à celle qui consistait à donner une formation. La préparation à l'emploi a progressivement été prise en charge par les entreprises, les étudiants indépendants et les salariés.

Il est à signaler que les grandes entreprises ont coutume de recruter de jeunes diplômés qui les serviront fidèlement jusqu'à leur retraite. À cause de pratiques administratives restrictives, les entreprises coréennes ne vont généralement pas chercher à l'extérieur des candidats qualifiés pour occuper des emplois intermédiaires dans la hiérarchie. Les jeunes qui sont embauchés sont censés rester au sein de l'entreprise jusqu'à leur retraite, en passant d'un emploi à un autre. C'est pourquoi l'important n'est pas la spécialisation des candidats dans un domaine d'études déterminé, mais leur aptitude à exécuter correctement les tâches qui leur sont confiées, quelles qu'elles soient. Pour les employeurs, le meilleur critère de sélection des salariés est leur niveau d'instruction.

Les modes de recrutement décrits ici influent beaucoup sur le système éducatif, car trouver un emploi dans une grande société revêt une importance considérable pour les Coréens. Cela a, en effet, conduit au classement des établissements d'enseignement selon les résultats des étudiants. Quand on classe les universités, on tente de distinguer les meilleures du lot. Les employeurs choisissent donc des diplômés qui sortent des universités les mieux classées, indépendamment des spécialités qu'ils y ont étudiées, et, dans la même logique, les étudiants des universités n'étudient pas avec acharnement leur spécialité dès leur entrée à l'université. Cette tendance prend une telle ampleur que la concurrence à l'entrée des universités les mieux classées devient féroce au point qu'elle désorganise les activités d'enseignement normales dans les écoles et dans les établissements universitaires.

Ce scénario est caractéristique de la Corée, ainsi que du Japon et de certaines régions de Chine. Ces pratiques de recrutement restrictives, conjuguées aux programmes de perfectionnement des compétences en cours d'emploi, ont eu tendance à faire disparaître la formation professionnelle initiale des établissements d'ensei-

gnement. Au fil du temps, la fonction de formation qualifiante des établissements s'est considérablement réduite.

On comprend pourquoi, dans ces conditions, les lycées professionnels sont aujourd'hui mal vus en Corée. Dans une période d'expansion économique et de pénurie de main-d'œuvre, l'enseignement professionnel, en dépit de son expansion en termes quantitatifs, a perdu à la fois de son attrait et de sa valeur. Pour les jeunes, la filière professionnelle n'était qu'un choix imposé lorsqu'ils ne réussissaient pas dans la lutte acharnée qu'on se livre au moment de l'entrée à l'université.

Bien entendu, ce phénomène ne peut exister que lorsque la période d'expansion de l'économie est suffisamment longue pour que les entreprises puissent continuer à assurer un emploi à vie à leurs salariés. Or, c'est là une pratique en vigueur surtout dans les grandes entreprises ; dans le cas des petites entreprises, la situation est complètement différente. Toutefois, l'influence du marché du travail sur l'éducation dépend des grandes entreprises, qui sont en mesure d'investir dans le développement des ressources humaines. Les petites et moyennes entreprises (PME) souffrent depuis longtemps d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée qui vient du fait que le système éducatif s'adapte aux besoins des grandes entreprises.

Les mesures préconisées dans les propositions de réforme de l'éducation et du marché du travail ont vu leur action faussée par les pratiques évoquées dans ce qui précède. Le système a peu contribué au renforcement des ressources humaines, en particulier pour les PME, qui devaient rester compétitives quand elles voulaient poursuivre leur développement économique. L'ajustement structurel dans l'économie coréenne n'est rien d'autre que l'abandon d'un ordre socio-économique qui repose sur les grandes entreprises, au profit d'un système qui favorise les PME. Il en va de même pour la réforme de l'éducation.

Les modes de recrutement que nous avons décrits étaient motivés par la situation d'expansion économique qui avait presque atteint le plein emploi. Tant que l'économie coréenne était en plein essor, il était pratiquement impossible de corriger ces pratiques. Par conséquent, la crise économique actuelle vient à point nommé pour justifier la réforme de l'enseignement et l'ajustement structurel. La réforme de l'enseignement professionnel est aujourd'hui au cœur du programme de réforme.

L'ajustement structurel en Corée et ses conséquences pour les ressources humaines

La crise économique actuelle oblige la Corée à accélérer un processus d'ajustement structurel longtemps retardé. L'enquête sur l'emploi réalisée par l'Office national de statistique (République de Corée, 1998) a révélé certains aspects importants des changements intervenus sur le marché du travail, qui a connu une poussée sans précédent du chômage entre juillet 1997 et juillet 1998. Les principaux résultats de cette enquête sont énumérés ci-après :

- le taux global d'activité de la main-d'œuvre est tombé de 62,9 à 61,4 % : le taux d'activité des hommes est passé de 76,3 à 76,0 % et celui des femmes de 50,2 à 47,6 % ;

- le taux de chômage a augmenté, passant de 2,2 à 7,6 % ;
- le pourcentage de travailleurs non salariés est resté stable alors que le chômage a davantage touché les travailleurs salariés ;
- les taux de chômage les plus élevés ont été enregistrés dans les industries manufacturières et la construction (soit des taux trois à six fois plus importants que ceux des autres secteurs) ;
- le chômage a plus touché les groupes d'âge des 15-19 ans et des 20-29 ans — trois à six fois plus — que les autres groupes d'âge ; et
- c'est parmi les travailleurs des métiers artisanaux de base et parmi les manœuvres que le chômage a le plus progressé ; et, en termes de niveau d'études, parmi les diplômés du cycle secondaire.

Ces constatations contredisent l'argumentation en trois points sur laquelle le gouvernement se fondait pour soutenir les lycées professionnels, et selon laquelle : premièrement, le secteur manufacturier était en difficulté à cause d'une pénurie de main-d'œuvre ; deuxièmement, l'offre de diplômés de l'enseignement supérieur était excédentaire ; troisièmement, la main-d'œuvre était trop qualifiée. Or, les données recueillies lors de l'enquête sur le chômage montrent que ces arguments sont très discutables. Il en ressort plutôt que, à partir de 1990, la politique de développement des lycées professionnels n'a fait qu'aggraver le chômage.

Entre 1986 et 1995, l'économie coréenne était toujours en plein essor. Le taux moyen de croissance du produit intérieur brut (PIB) au cours de cette période était proche de 9 % par an. Cette période s'est également caractérisée par un développement sans précédent de l'enseignement supérieur. Les effectifs des établissements de premier cycle du cours supérieur ont doublé. Cette expansion s'est accompagnée d'une augmentation du nombre de jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur. La décision prise par le gouvernement, en 1990, de développer l'enseignement professionnel dans le cours secondaire était une démarche aberrante qui allait à l'encontre des tendances naturelles. Le tableau 2 résume ce qui s'est passé. Jusqu'en 1990, les effectifs des lycées professionnels ont diminué rapidement, suivant en cela l'évolution de la demande économique et de la demande sociale. L'intervention du gouvernement a inversé, en l'espace de quatre ans, le sens de la courbe qui a dépassé le précédent pic enregistré.

Malgré le maintien apparent de la croissance économique entre 1985 et 1995, certains experts et décideurs ne manquaient pas d'être très préoccupés par les difficultés que l'insuffisance des ressources humaines faisait peser sur les principaux secteurs et agents économiques. À côté d'un petit nombre d'entreprises industrielles et commerciales prospères, la Corée comptait, comme toujours, un grand nombre de PME qui avaient du mal à survivre. Les secteurs les plus cruellement sous-développés étaient ceux des services et des techniques marchandes. Parallèlement, le gouvernement et les pouvoirs publics en général ont rapidement démontré qu'ils étaient incapables de remédier au problème. Dans le contexte coréen, les véritables problèmes de l'ajustement structurel tiennent à cet ensemble de faiblesses qui ont mis en danger l'économie.

TABLEAU 2. Expansion de l'enseignement, 1986-1995

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	Moyenne
Croissance du PIB	11,6	11,5	11,3	6,4	9,5	9,1	5,1	5,8	8,6	8,9	8,78
% des effectifs de l'enseignement professionnel	40,5	37,6	36,6	35,9	35,5	36,4	38,2	40,2	41,3	42,2	
Taux des inscriptions dans l'enseignement supérieur/taux des diplômés des lycées	36,4	36,7	35	35,2	33,2	30,4	31,1	38,4	45,3	51,4	
Effectifs des établissements du premier cycle du cours supérieur (en milliers)	250	259	266	291	323	359	404	456	506	569	

Note : Les données de croissance du PIB sont tirées de la base de données de la Banque de Corée.

La Corée et le Japon, pays d'Extrême-Orient proches par la culture, présentent de nombreux points communs pour ce qui est de l'enseignement et du marché du travail. Toutefois, les taux de rotation des emplois dans les deux pays font apparaître des différences très nettes. Au Japon, l'emploi est très stable et le taux de rotation des emplois très faible. En Corée, ce taux était déjà supérieur à 6 % avant la crise économique actuelle. À cet égard, la Corée affiche un taux de rotation des emplois élevé semblable à celui enregistré sur les marchés du travail anglo-américains. Mais, en Corée, ce taux élevé est moins une caractéristique propre au marché du travail national que la preuve d'une qualification insuffisante de la main-d'œuvre.

Le taux élevé de rotation des emplois en Corée est dû au sous-développement de certains secteurs d'activité, entre autres, le secteur des services et les PME commerciales cités plus haut, dont la part dans l'emploi total était de 67,6 % en 1997. En Corée, seuls les organismes du secteur public et les grandes entreprises continuent à pratiquer le recrutement à vie. Dans le secteur privé, la plupart des emplois, sauf dans certaines branches bien précises, sont très peu spécialisés. En général, les qualifications poussées ne sont pas recherchées sur ce marché du travail. Tout en bas de l'échelle nationale des qualifications, il existe un volume très important de main-d'œuvre mal structurée et sous-qualifiée. D'où la tendance à une forte rotation des emplois.

Une enquête réalisée par l'Office national de statistique a fait apparaître une inadéquation beaucoup plus forte entre la formation acquise par les travailleurs pendant leurs études et l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête chez les diplômés des lycées professionnels que chez les diplômés de l'université, alors que, pour les diplômés du premier cycle du cours supérieur, cette inadéquation se situait entre les deux (République de Corée, 1997). On en conclura que l'enseignement professionnel secondaire coréen fait peu pour orienter les élèves vers les emplois qui leur conviennent.

En fait, l'économie coréenne avait déjà commencé à perdre des emplois dès 1989-1990. Le tableau 3 illustre l'évolution négative de l'emploi entre 1989 et 1993.

Selon les observateurs du marché du travail, le déclin de l'emploi provenait d'une moindre création d'emplois et de l'affaiblissement de la compétitivité des industries manufacturières.

TABLEAU 3. Évolution de l'emploi, 1986-1993

	1986	1989	1990	1991	1992	1993
Progression de l'emploi	535	641	525	540	345	282
Taux de progression	3,6	3,8	3	3	1,9	1,5

Source : République de Corée, 1994, p. 8.

Les perspectives de l'emploi dans l'industrie pour 1998, établies par le Korean Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET), indiquaient que la structure nationale des qualifications se caractérisait par « une offre excessive de faibles qualifications et une pénurie de qualifications élevées » (Jang, 1999, p. 207). Dans ce rapport, la crise économique coréenne était expliquée par les faiblesses du domaine de la main-d'œuvre, qui freinent l'ajustement structurel. On y notait la demande très nette de qualifications plus élevées, c'est-à-dire les qualifications intermédiaires déjà préconisées par l'OCDE, en particulier dans les emplois de services et de gestion où la différenciation des métiers est de plus en plus grande. Cette remarque s'est vue confirmée par le rapport de 1999 du Ministère du travail. D'après ce rapport, le nombre de métiers a augmenté au cours des dernières années, passant de 248 à 335 dans les services individuels, de 100 à 227 dans l'immobilier et les services aux entreprises, et de 228 à 429 dans les services informatiques et la communication.

Néanmoins, un pourcentage trop important de la population active coréenne ne possède pas les qualifications nécessaires à la poursuite du progrès économique. Beaucoup de Coréens se sont aperçus récemment qu'ils n'avaient pas les qualifications indispensables à l'adaptation aux récentes mutations technologiques et industrielles. La base de qualifications de l'économie coréenne était déjà nettement insuffisante et ne pouvait garantir le développement durable d'un pays véritablement industrialisé. 39 % de la population âgée de 25 à 64 ans et active dans l'économie n'ont pas atteint le niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les groupes de population qui n'ont que de très faibles qualifications et peu de possibilités de suivre une formation pour adultes sont très exposés au risque du chômage. Faute d'avoir éliminé cette contrainte, l'économie coréenne a déjà atteint la limite du développement de son capital humain. Le tableau du chômage dressé dans l'étude de l'Office national de statistique montre à quel point la base de qualifications de l'économie coréenne est incapable d'assurer la poursuite du développement.

L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Corée se sont développés avec une rapidité exceptionnelle et en un temps très court. C'est parmi les groupes d'âge correspondants que le taux de fréquentation scolaire est le plus élevé. Cette expansion rapide a sensiblement amélioré les perspectives de débouchés des

jeunes d'âge scolaire ; mais quant à améliorer l'éventail des qualifications de l'ensemble de la population, c'est une autre affaire. Il existe un déséquilibre frappant entre la rapidité de l'expansion du système scolaire et le très lent élargissement de l'éventail des qualifications de l'ensemble de la population. Ce déséquilibre entre la population d'âge scolaire et l'ensemble de la population active est la conséquence de graves lacunes du système éducatif coréen, comme l'insuffisance des possibilités d'éducation des adultes et l'absence de filières et de pratiques d'apprentissage permanent. Comme on peut le voir sur le tableau 4, les possibilités de formation offertes aux travailleurs coréens sont très limitées.

TABLEAU 4. Taux de participation à l'éducation des adultes

Pays	États-Unis d'Amérique	Canada	Royaume-Uni	Allemagne	France	Australie	Suède	Corée
Année	1996	1993	1995	1994	1994	1995	1996	1996
Taux	34	28	12	33	40	38	42	17,4

Source : OCDE, 1997, p. 157.

L'une des carences les plus importantes du système éducatif coréen réside dans le fait que, une fois leur scolarité terminée, à moins d'être embauchés dans une grande entreprise, les Coréens ont rarement la possibilité de reprendre une formation. De nombreux facteurs sont responsables de l'insuffisance des possibilités d'apprentissage offertes aux adultes coréens. Divers obstacles s'y opposent : une politique rigide en matière d'accès à la formation, des horaires de travail excessivement longs, un financement insuffisant des programmes d'éducation des adultes, l'absence de soutien des pouvoirs publics à l'éducation des adultes, etc.

Ce n'est qu'en 1993 que le gouvernement a promulgué la loi sur l'assurance-emploi et a ainsi finalement inscrit le développement des qualifications des travailleurs adultes au rang des priorités nationales. La loi sur l'assurance-emploi, qui met l'accent sur le développement des qualifications professionnelles, impose le financement par les caisses de l'assurance-emploi d'activités de formation professionnelle : formation en entreprises, formation professionnelle des chômeurs et reconversion. Le produit de la taxe à la formation, applicable depuis 1976, est intégralement consacré au financement des actions de formation professionnelle, qui relèvent du régime de l'assurance-emploi.

La réforme de l'enseignement professionnel : nature et problèmes

La seconde série de réformes de l'enseignement, proposée en 1996, comporte de nombreuses suggestions qui tendent à transformer l'enseignement professionnel de

la Corée, qui est un système institutionnel régi par des règles très strictes, en un conglomerat d'initiatives et de pratiques autonomes unies par des liens d'interdépendance. Le système d'enseignement professionnel en place ne pouvait plus répondre aux demandes de l'économie, qui exigeait des qualifications poussées et une grande flexibilité, et il étouffait l'aspiration grandissante à la promotion professionnelle par la formation continue.

Le projet de réforme de l'enseignement de 1996 a pour caractéristique d'encourager les établissements à créer des relations d'interdépendance à l'intérieur du système. Pour le moment, le système d'enseignement professionnel n'est rien d'autre que la juxtaposition d'un grand nombre d'établissements et d'écoles assujettis aux mêmes règles et ayant peu de relations les uns avec les autres. Ils ne diffèrent que dans la mesure où le règlement le stipule. Tous agissent uniformément suivant ces règles.

Le plan de réforme de l'enseignement suggérait de créer par la voie de négociations des relations d'interdépendance entre les établissements. On espérait que, de cette manière, les établissements noueraient des relations avec d'autres entités du système et que les initiatives individuelles de liaison se substitueraient à la coordination imposée. De fait, des relations contractuelles se nouent actuellement entre les lycées professionnels et les établissements d'enseignement supérieur, qui s'entendent sur les programmes d'enseignement, les questions de locaux, de personnel, etc.

Ce recours à l'initiative individuelle est une expérience totalement nouvelle pour les établissements comme pour les autorités éducatives. Après tant d'années d'obéissance à des règles très rigides, il sera bien difficile de faire changer les mentalités et de rendre les gens actifs.

Il était en outre question dans le projet de réforme de l'enseignement d'encourager l'intervention, au sein du système d'éducation et de formation, d'organismes privés qui procéderaient à l'évaluation et à la reconnaissance des compétences professionnelles. Jusqu'à une période très récente, la reconnaissance des titres et des diplômes était, en Corée, une prérogative de l'État. Le système a fonctionné relativement bien pendant la période de construction de la nation et de développement inspirée par les pouvoirs publics. Avec le progrès économique et l'augmentation de la complexité des professions, le système de reconnaissance des diplômes par l'État est devenu moins efficace, faute de présenter une flexibilité qui aurait permis de suivre l'évolution des professions.

Ce système de reconnaissance par l'État s'applique aussi bien aux diplômes de l'enseignement général qu'aux diplômes techniques. Il en est ainsi des premiers depuis la mise en place du système éducatif moderne, et des seconds depuis 1976, date à laquelle le gouvernement a adopté la loi nationale sur les titres et diplômes techniques. À l'époque où la société et l'économie coréennes fonctionnaient de manière simple, ce monopole de l'État était un facteur de transparence et de fiabilité qui facilitait la formation du capital humain et les négociations. Mais aujourd'hui, le caractère réglementaire du système, qui l'empêche de s'adapter rapidement à l'évolution des métiers et des techniques, freine plutôt les initiatives novatrices du corps social.

En vertu de la loi d'orientation sur les diplômes, adoptée en 1996, les organismes indépendants de droit privé sont habilités à exercer dans les domaines de l'évaluation, de la reconnaissance et de la délivrance des diplômes, l'État étant tenu de favoriser le développement d'un secteur privé en la matière. On en est encore au stade initial de mise en œuvre de la loi, les parties intéressées commençant seulement à se mobiliser. On espère que des progrès importants seront accomplis, autant que le permettent l'expérience et le savoir accumulés. Pour la Commission de réforme, l'idée était que la concurrence entre les diplômes privés et les diplômes d'État ferait naître un système complet, souple et propice aux initiatives individuelles.

La Commission insistait beaucoup sur la nécessité de constituer des réseaux au niveau central ou au niveau local afin d'harmoniser les efforts déployés pour améliorer les qualifications. L'enseignement et la formation professionnels ne peuvent plus désormais être efficaces en l'absence de consensus et de décisions communes des partenaires sociaux concernés. Dans un pays qui a une expérience si limitée de la coopération multilatérale, il sera très difficile de réunir un tel consensus. La loi sur la promotion de l'enseignement et de la formation professionnels, promulguée en 1996, charge le gouvernement de constituer un réseau reliant les organismes au niveau central et au niveau régional ; cependant, il n'existe encore aucun organisme de ce genre.

Les associations professionnelles de Corée participent à l'action en faveur de l'amélioration des compétences professionnelles. La nature de l'activité syndicale, circonscrite à l'entreprise, ne se prête guère à une intervention de leur part sur ce terrain. Toute l'histoire de la Corée est émaillée de conflits entre la culture dominante importée et la culture locale. Les deux cultures se sont maintenues parallèlement. Les pratiques et les cultures dominantes n'ont pratiquement rien à apporter dans la réalisation d'une assise au consensus social, tandis que la tradition locale du consensus négocié et de l'association pourrait se révéler très utile. Cette dernière n'a pas été suffisamment utilisée dans la mise en place d'une action sociale constructive, car, pendant très longtemps, elle n'a pratiquement survécu que comme contre-culture opposée aux pratiques dominantes.

Les conditions indispensables au développement de l'enseignement et de la formation professionnels sont, à première vue, la cohésion sociale et la confiance. Grâce aux progrès constants de la démocratie dans ce pays, il existe aujourd'hui, en Corée, différents types de mouvements participatifs. Le développement de ces mouvements aiderait à concilier les pratiques dominantes avec la culture associative locale et, partant, à développer le partenariat social en faveur de l'enseignement et de la formation professionnels.

Enfin, on considère en Corée que la recherche-développement revêt une importance stratégique pour la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels. D'où la création, en 1996, du KRIVET, par la loi du même nom.

Le projet de réforme de l'enseignement de 1996 visait à orienter différemment l'enseignement et la formation professionnels qui, jusque-là, avaient été structurés et régis de façon très centralisée et bureaucratique. Pendant la longue période d'expansion de l'enseignement, la formation professionnelle dispensée à l'école s'est déve-

loppée au sein d'un vaste système formel qui regroupait plus de 1 000 établissements. En parallèle, il s'était établi, pour la formation, des structures tout aussi rigides qui s'appuyaient, d'une part, sur le système public de formation et, d'autre part, sur le système national d'homologation des diplômes et qualifications techniques. Les suggestions contenues dans le projet de réforme portaient du principe qui veut que l'enseignement et la formation professionnels devaient cesser d'être cantonnés dans des établissements à l'administration trop rigide pour former un secteur souple et intégré, qui reposerait sur l'initiative privée et la concurrence. Le débat se poursuit, tandis que l'on s'emploie à mettre en œuvre et à légitimer les suggestions contenues dans le projet de réforme. De nouvelles questions ne cessent de se poser, qui sont analysées ou traduites en mesures concrètes. Voici un aperçu de ces questions dans les paragraphes suivants.

DÉRÈGLEMENTATION ET RÉFORME DE LA RÉGLEMENTATION

Les acteurs de l'enseignement professionnel ne peuvent engager les initiatives préconisées par la Commission en l'absence d'une déréglementation massive. On en donnera pour preuve l'exemple des contrats d'alliance entre les lycées professionnels et les « junior colleges », qui sont des établissements du premier cycle du cours supérieur. Comme ils font partie de l'enseignement supérieur, ces « junior colleges » peuvent négocier librement avec les lycées professionnels. Ces derniers, cependant, n'ont pas assez de liberté d'action pour négocier avec les « junior colleges », vu l'existence d'un programme d'enseignement national et des règles imposées par les autorités scolaires nationales et locales. Ce déséquilibre des pouvoirs discrétionnaires des parties au contrat freine souvent les initiatives conjointes (Chung, 1998, p. 297). Déréglementer l'enseignement professionnel est une réforme qu'il faut entreprendre d'urgence.

La situation est plus grave encore dans le secteur de la formation. La déréglementation engagée dans le cadre de la réforme au sein des administrations porte très lentement ses fruits. Pour accélérer ce processus, les partisans de la réforme ont voulu transformer les établissements de formation professionnelle en organismes indépendants, mais sans résultats jusqu'à présent. On a également envisagé la possible suppression du programme national des lycées professionnels, mais aucune décision n'a été prise à ce jour.

L'enseignement et la formation professionnels risquent de pâtir des échecs de l'État. Sur ce point, l'opinion a eu tendance à accepter imprudemment les interventions de l'État et les grands programmes publics, en particulier pendant la période où l'activité économique s'est contractée. Tel a été le cas au moment de l'expansion des lycées professionnels dans les années 90. Dans le secteur économique, on observe aujourd'hui le même phénomène dû à la crise économique et à la hausse du chômage. La crise actuelle freine considérablement l'avancée de la réforme de l'enseignement professionnel.

SIGNAUX ET STIMULANTS EN DIRECTION DES ACTEURS INDIVIDUELS
ET INSTITUTIONNELS

Pour que puisse se mettre en place un système qui repose davantage sur des décisions décentralisées et individuelles, il est de plus en plus clair qu'il appartient aux pouvoirs publics de fournir les informations et les stimulants nécessaires. La demande d'informations sur les métiers et les carrières, ainsi que sur les possibilités de formation et les filières éducatives ne cesse de croître. D'énormes investissements s'imposent qui serviront à constituer des bases de données informatisées et à recruter des experts qualifiés, mais la crise économique actuelle, qui limite les possibilités de financement, fait que l'on ne s'en préoccupe guère.

Comme on l'a dit plus haut, il est urgent de décider d'une politique qui permettra d'améliorer le niveau de qualification et de connaissances de la population adulte actuelle. Dans le projet de réforme, il était question de prendre diverses mesures d'incitation qui auraient encouragé l'apprentissage permanent. Les discussions auraient dû être poursuivies. Mais, crise économique et montée du chômage aidant, elles ont tourné court, car il fallait établir rapidement des programmes publics de formation face à l'urgence des problèmes du chômage.

CONFLITS ENTRE L'ENSEIGNEMENT ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Au cours de la dernière décennie, plusieurs pays ont regroupé sous une même tutelle le secteur de l'éducation, et celui du marché du travail et de la formation. En Corée, le conflit entre l'enseignement et le marché du travail a éclaté lors des discussions que l'on avait engagées pour préparer le projet de réforme de l'enseignement de 1996. Les partisans de la réforme faisaient valoir que les deux secteurs devaient être étroitement intégrés et qu'il fallait ouvrir dans ce but de larges possibilités de choix, et faire appel à l'initiative privée. Les experts du marché du travail et les décideurs, quant à eux, voulaient maintenir la séparation entre le système éducatif proprement dit et le système de formation. Le point de vue des partisans de la réforme a prévalu, comme le montrent l'existence du projet de réforme de l'enseignement et les lois adoptées par la suite sur la reconnaissance des diplômes, la promotion de la formation professionnelle et l'Institut de recherche sur l'éducation et la formation professionnels. Malgré tout, la mise en œuvre de ces trois lois est encore source de conflits et de débats.

Depuis la mise en route de la réforme de l'enseignement professionnel, il a souvent été question de la fusion des deux autorités de tutelle. C'est un sujet qui ne disparaîtra pas de sitôt du calendrier des réformes, quelle que soit la décision prise au sujet de la fusion. Le monde de l'enseignement et celui du travail ont été trop longtemps des univers différents, chacun ayant sa langue et sa mentalité, pour que la réconciliation soit définitive. L'histoire moderne de la Corée a beau être très courte, le clivage entre les deux secteurs n'en prend pas moins racine dans une époque bien antérieure à leur importation dans le pays.

SAVOIR, COMPÉTENCE ET PROFESSIONNALISME DANS LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Depuis l'entrée en fonctions du Président Kim, en mars 1998, l'administration utilise la notion de « nouveaux intellectuels » pour désigner ceux qui ont la maîtrise de la cognition tacite, autrement dit, de connaissances pratiques. Former ces « nouveaux intellectuels » doit être, a-t-on dit, l'objectif national en matière de développement des ressources humaines si l'on veut réussir l'ajustement structurel. Toutefois, cet objectif n'a pas encore trouvé sa traduction dans la politique de l'éducation. La réforme des programmes de l'enseignement professionnel en Corée est très en retard.

Le savoir est une notion clé qui est le pilier de l'institution éducative depuis le début de l'histoire et de l'humanité. L'apprentissage par cœur de connaissances codifiées a partout prévalu à l'école, et à toutes les époques. Cela a été en particulier le cas dans l'enseignement coréen. Les projets de réforme de l'enseignement de 1995 et de 1996 ont sévèrement critiqué les méthodes d'apprentissage par cœur, en leur reprochant de n'aider ni les jeunes, ni le pays à se préparer aux évolutions à venir. Le projet de 1996 suggérait que l'on établisse des critères de compétence professionnelle de base qui mèneraient à la création d'un dispositif général d'évaluation des compétences dans les lycées professionnels. Les suggestions du projet de réforme de l'enseignement ont fait l'objet d'un examen approfondi lors de la septième révision nationale des programmes d'études, applicable en l'an 2000.

Cela étant, la suggestion contenue dans le projet de réforme de l'enseignement d'une refonte des programmes des lycées professionnels n'a guère retenu l'attention. Bien que la septième révision nationale des programmes d'études en soit encore au stade de la préparation, de nombreux observateurs considèrent que la révision nationale en cours des programmes est un échec, sans parler de celle des programmes des lycées professionnels. Cet échec tient, en premier lieu, à l'inertie et à l'indifférence des experts et des acteurs que concernent les programmes de l'enseignement professionnel et, en second lieu, à l'absence de consensus national quant aux objectifs de la réforme des programmes. Fait étrange, même les questions qui sont liées aux matières fondamentales ne figurent plus aujourd'hui en Corée parmi les préoccupations publiques.

À l'heure actuelle, la réforme des programmes d'enseignement enclenchée dans le sillage de la réforme administrative tendrait plutôt à élargir le choix des matières proposées aux étudiants. Certains enseignants s'inquiètent du manque de cohérence croissant des programmes d'enseignement professionnel, résultat de cet élargissement. Leur préférence irait plutôt à un programme d'enseignement par modules basé sur les compétences, de telle sorte que l'on remettrait à l'honneur la notion de professionnalisme. Malheureusement, ils ne semblent pas avoir voix au chapitre.

Conclusions

Nous nous sommes efforcés de faire le point de la réforme de l'enseignement professionnel en cours en Corée, de décrire son contexte et les principaux problèmes

en jeu. La réforme est un exercice très risqué. En Corée, la volonté de réformer l'enseignement est générale. Cette volonté, toutefois, n'est pas le gage de la réussite. La réforme exige une préparation, une action et une coordination méthodiques. Or, en Corée, la réforme de l'enseignement professionnel ne répond qu'à un petit nombre de conditions essentielles. Il y a donc encore beaucoup de chemin à parcourir. La crise économique que la Corée a dû traverser a influencé la réforme dans un sens tant positif que négatif. Elle a renforcé la volonté d'entreprendre une nouvelle réforme de l'enseignement professionnel, et elle a réduit les obstacles d'ordre institutionnel qui s'y opposaient. Néanmoins, dans le tourbillon des mutations radicales et des mesures prises dans l'urgence, on perd souvent de vue les problèmes, et l'on a tendance à perdre la volonté sans laquelle on ne peut parvenir au succès.

Les lycées professionnels sont aujourd'hui au centre du programme de réforme. La place de l'enseignement professionnel dans l'organigramme et le mode d'instruction choisis sont des points essentiels à régler au moment du choix de l'orientation future du système éducatif tout entier. Les Coréens ne sont pas encore parvenus à un vrai consensus sur ce dernier point. Inscrit dans le second cycle du cours secondaire, l'enseignement professionnel, on l'a dit, fonctionnait mal. La solution la plus viable se trouve dans une nouvelle définition de l'enseignement professionnel du second degré, appelé à devenir une deuxième filière d'accès à l'enseignement supérieur, mais libérant de la concurrence féroce qu'entraînent les examens d'entrée au cycle supérieur, plaie des établissements classiques du second degré. Pour y parvenir, la première et incontournable étape est la refonte complète des programmes. C'est une tâche très difficile, comme en témoigne l'échec de la septième révision nationale des programmes scolaires.

L'enseignement professionnel en Corée semblait adapté lorsqu'il s'adressait à un faible pourcentage du groupe d'âge scolaire qui devait être préparé aux exigences du marché du travail. Il a commencé à montrer des signes de faiblesse lorsqu'il est devenu un élément de base de l'enseignement général du second degré. La raison en est peut-être que l'enseignement professionnel est en soi davantage marqué par les valeurs et les approches occidentales que l'enseignement classique. Dans le contexte culturel coréen, le système éducatif tout entier — et l'enseignement professionnel qui en constitue un volet — est un greffon transplanté de l'Occident. L'enseignement classique, même importé des pays occidentaux, correspondait relativement bien aux traditions culturelles coréennes, marquées par les pratiques confucéennes. En revanche, l'emploi et le travail nécessitent, davantage que la démarche intellectuelle, une culture qui s'y prête. Intégrer l'enseignement professionnel au second cycle de l'enseignement secondaire général, formule choisie par les Coréens, semble impossible dans la mesure où il n'existe pas de culture locale du travail.

L'ancienne tradition du savoir pratique, qui est enracinée dans la culture coréenne d'origine, si elle était remise en honneur, pourrait ranimer l'enseignement professionnel. Le projet de réforme de l'enseignement de 1996 a reconnu l'importance du mode d'apprentissage local développé dans le domaine des arts traditionnels. On envisage actuellement de reconnaître officiellement ces activités, comme la suggestion en avait été faite dans le projet de réforme de l'enseignement. Sans doute

pourrait-on s'appuyer sur la notion de « nouveaux intellectuels » pour mettre sur pied un enseignement professionnel proprement coréen.

Références

- Chung, J.-S. 1998. « A study of the curriculum development to link high schools and junior colleges » [Étude des programmes d'études qui rattacheraient le second cycle du secondaire au premier cycle du supérieur]. *Journal of vocational education and training* (Séoul, KRIVET), vol. 1, n° 1, p. 286-308.
- Jang, C.-W. 1999. *Industrial manpower outlook in Korea and policy implications* [Perspectives de l'emploi dans l'industrie en Corée et leurs conséquences au plan de l'action]. Séoul, KRIVET.
- Kang, K.-C. 1998. « Tasks in technical and vocational education at the upper secondary school level » [Missions de l'enseignement technique et professionnel au niveau du second cycle du secondaire]. *Journal of vocational education and training* (Séoul, KRIVET), vol. 1, n° 1, p. 219-246.
- Korea Education Development Institute. 1997. *Statistics in Korean education* [Statistiques de l'enseignement coréen]. Séoul.
- Ministère du travail. 1994. *Labour market and employment policies in Korea* [Politiques du marché du travail et de l'emploi en Corée]. Séoul.
- OCDE, 1989. *L'éducation et le changement structurel*. Paris (Document en diffusion générale.)
- . 1997. *Regards sur l'éducation : indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- République de Corée. Office national de statistique. 1997. *Social statistics report 1997* [Rapport de 1997 sur les statistiques sociales]. Séoul.
- . 1998. *Employment trend survey* [Enquête sur les tendances de l'emploi]. Séoul.

DEVENIR UN « BON ÉLÈVE » DE L'ÉCONOMIE MONDIALE : LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT AU BRÉSIL

Ken Kempner et Ana Loureiro Jurema

Introduction

Qualifié de « pays d'avenir », le Brésil commence aujourd'hui à mériter sa réputation.

João Sá, président de la section brésilienne de la Chambre de commerce États-Unis - Brésil¹

Langue originale : anglais

Ken Kempner (États-Unis d'Amérique)

Titulaire d'un doctorat, Ken Kempner est professeur associé et coordonnateur à l'enseignement supérieur du Département des sciences de l'éducation (pédagogie, technologie et administration) de l'Université de l'Oregon. Ses recherches portent sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement social et économique ; il s'est intéressé récemment, de ce point de vue, au Brésil, au Mexique et au Japon. Ses travaux ont été largement diffusés dans des revues d'éducation comparée. Directeur de publication principal à l'Association of Higher Education (ASHE) et lecteur des ouvrages d'éducation comparée chez Simon and Schuster, il a codirigé la publication de *The social role of higher education : comparative perspectives* [Le rôle social de l'enseignement supérieur : perspectives comparées] (1996). Ancien coprésident du Conseil de l'enseignement supérieur international de l'ASHE, il fait partie du comité de rédaction de la *Review of higher education* [Revue de l'enseignement supérieur] et du *Journal of general education* [Revue de l'enseignement général].

Ana Loureiro Jurema (Brésil)

Titulaire d'un doctorat. Professeur assistant au Département de la théorie et des fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université fédérale d'Alagoas. Ses champs de recherche sont l'introduction des technologies éducatives, l'enseignement supérieur, la psychopédagogie, l'éducation comparée, la psychologie sociale et l'enseignement à distance. Elle a activement contribué, au sein d'une équipe, à l'élaboration d'une politique de l'enseignement pour les écoles publiques de l'État de Pernambouc, dans le Nordeste brésilien, travaillant surtout, pour sa part, sur les questions de formation professionnelle (*capacitação*). Ses travaux ont fait l'objet de différents ouvrages et d'articles, ainsi que de communications lors de conférences nationales et internationales.

Bien que João Sá ne soit pas un observateur économique impartial, son optimisme se comprend, dans la mesure où le Brésil tente de prendre position sur le marché en tant qu'économie solide, de niveau mondial. Après avoir traversé des années qui ont connu une inflation supérieure à 1 000 % et vingt-cinq ans de dictature militaire, le nouveau Brésil — dixième puissance économique du monde — aspire à la légitimité et à la reconnaissance. Mais l'instabilité politique et économique traditionnelle de l'Amérique du Sud inquiète les investisseurs et les partenaires commerciaux dans leurs relations avec le Brésil. Soucieux de dissiper cette image négative, le Brésil a lancé une campagne qui vante les mérites du Brésil d'aujourd'hui, qualifié d'« industrie en plein essor dans une économie de marché ». Ce discours ainsi que certaines mesures prises par le gouvernement ont pour but de montrer que le Brésil est désormais un « bon élève » sur le plan économique et que, devenu « sage », il est digne d'attirer les investissements des grandes puissances. Le Brésil espère convaincre les acteurs du marché mondial qu'il est devenu un membre estimé du club des pays capitalistes qui possèdent un gouvernement stable, bien dirigé et sage, ayant maîtrisé l'inflation et renoncé à l'idée de faire la révolution ou de nationaliser des entreprises.

Le président du réseau des aéroports brésiliens, Adyr da Silva, qui sait bien quels sont, parmi les nouveaux pays industriels (NPI), les véritables concurrents du Brésil auprès des investisseurs internationaux, disait : « Nous avons, en Amérique latine, des jaguars tout aussi rusés que les tigres asiatiques. » Il ne suffit pas, en effet, de montrer que l'économie brésilienne est une économie de marché stable ; il faut aussi prouver que le Brésil offre de meilleures possibilités d'investissement que Taiwan, la Corée du Sud, la Thaïlande ou Singapour. Ces « tigres » sont les pays en développement qui, jusqu'à une date récente, disputaient le plus âprement au Brésil les capitaux des investisseurs internationaux. Ces capitaux ont inondé l'Asie parce que les tigres asiatiques semblaient avoir des gouvernements très stables et des économies étroitement encadrées. Pour attirer les investissements, le Brésil devait faire la preuve d'une vitalité économique et d'une stabilité politique comparables à celles des tigres de l'Asie. De récents événements économiques et politiques ont cependant montré que cette vitalité et cette stabilité étaient plus illusoire que réelles, surtout dans les pays où la stabilité politique était imposée par un avatar autocratique de la démocratie. L'Indonésie offre un excellent exemple du coût social d'une politique qui emploie des moyens autoritaires pour créer l'illusion d'une économie sage et disciplinée. La domination politique, économique et sociale qu'il fallait exercer sur la classe moyenne et les couches défavorisées de la société pour maintenir cette illusion a fini par s'effondrer lorsqu'il est apparu que les avantages de la discipline ainsi obtenue allaient en diminuant.

Les efforts que déploie le Brésil pour refaire surface sur la scène économique mondiale sont certes louables, mais quel est le coût social de cette marche vers la sagesse économique ? Et, d'un point de vue plus spécifique, quel rôle l'enseignement joue-t-il dans les tentatives de l'État de créer et de gérer une économie sage ?

Alors qu'un État autoritaire peut imposer facilement ses choix économiques (comme on le voit à Singapour et comme on le voyait en Indonésie), cela n'est pas

si facile dans le climat politique, social et économique plus changeant du Brésil. Les mesures autoritaires, utiles à court terme, destinées à discipliner l'économie risquent de déstabiliser les structures politiques, économiques et sociales, et de causer un préjudice durable au pays, comme l'exemple indonésien le montre. Assagir l'économie comporte un coût social qu'il faut payer tôt ou tard.

Les mesures destinées à faire d'un pays un bon élève de l'économie mondiale sont complexes ; l'habileté commerciale est bien loin de suffire. Quand il s'agit de « dompter » ou de « domestiquer » une économie « sauvage », l'État et ses divers appareils² jouent un rôle essentiel en contribuant à gérer cette transformation économique et culturelle dans l'intérêt de la société politique et de la société civile³. L'État peut essayer de maîtriser son destin économique au moyen des systèmes et des appareils dont il dispose, comme le système d'enseignement, les services sociaux, l'armée ou la banque centrale. Mais on s'interroge beaucoup sur le pouvoir qu'a véritablement l'État d'agir sur l'économie et la culture nationales dans le système économique mondialisé que nous connaissons aujourd'hui. Ce pouvoir est particulièrement douteux dans le cas des pays en développement et des nouveaux pays industriels, étant donné leur dépendance et leur position périphérique par rapport aux grandes puissances économiques. Ainsi, selon Readings, comme l'État-nation n'est plus le principal agent de reproduction du capital mondial, la « culture » a perdu son emprise en tant que pendant symbolique et politique du projet d'intégration poursuivi par l'État-nation⁴.

Se doter d'une économie sage pour attirer une partie du capital mondial apparaît comme une décision neutre, comme le seul choix que peut faire un pays en développement. Mais par quels moyens le Brésil peut-il assurer le maintien de cette stabilité économique — et à quel prix sur le plan social et culturel ? Quel rôle le système d'enseignement brésilien doit-il jouer pour aider le Brésil à devenir un bon élève de l'économie mondiale ?

L'éducation est l'un des principaux postes de dépenses publiques des pays en développement et possède ainsi les moyens d'infléchir la politique économique nationale⁵. Alors qu'ils exercent sur le marché mondial une influence parfois très réduite, les États peuvent peser d'un poids considérable sur la politique nationale de l'éducation, notamment en ce qui concerne la formation et la gestion de la main-d'œuvre. Comment le Brésil doit-il se servir de l'enseignement pour se ranger durablement, comme il le souhaite, parmi les bons élèves de l'économie mondiale ? C'est une question d'autant plus intéressante que la mondialisation réduit fortement le rôle des travailleurs et celui de l'État. Ce n'est plus, pour l'essentiel, l'État qui détermine la nature de l'affrontement ou de l'influence des entreprises nationales entre elles aussi et face à d'autres pays. Bien que le modèle de la mondialisation ne soit pas le seul modèle d'organisation économique, c'est le modèle dominant et le seul que s'acharnent à imposer les organismes internationaux qui veulent discipliner l'économie des pays en développement.

Étant donné les vicissitudes que connaissent la production mondiale et le développement économique, les pays en développement ne peuvent se permettre de redéfinir toutes leurs structures sociales, politiques et économiques selon les exigences d'une économie de marché sage.

Dans notre enquête, nous analyserons premièrement les effets de l'économie mondiale sur les pays périphériques en général, sur le Brésil en particulier. Deuxièmement, nous verrons comment la politique de l'éducation aide l'État brésilien à élaborer des solutions aux problèmes politiques, économiques et sociaux du Brésil. Troisièmement, nous donnerons deux exemples de ces solutions offertes par l'éducation, pour faire comprendre la réalité économique dans laquelle vient s'inscrire la préparation des jeunes à l'existence qui les attend dans une économie brésilienne à deux secteurs, formel et informel. Quatrièmement, nous concluons notre analyse en montrant dans quelle mesure la politique du Brésil en matière d'éducation peut l'aider à rendre sage l'économie nationale.

La mondialisation et l'économie politique

L'économie mondiale traverse une période d'ajustement international qui recompose la hiérarchie des relations politiques et économiques à la lumière (ou à l'ombre) d'une doctrine néolibérale cosmopolite engendrée par la politique capitaliste de la mondialisation. Les économies « sages » sont celles des bons élèves qui suivent les recommandations de la Banque mondiale. Les pays qui empruntent de l'argent à la Banque mondiale ne contractent pas seulement une dette qu'ils devront acquitter avec intérêts ; ils doivent aussi, pour obtenir ce prêt, souscrire à des politiques d'ajustement structurel qui leur sont imposées. Pendant au moins vingt ans, le gouvernement du Brésil a beaucoup emprunté à la Banque mondiale pour financer le système d'éducation. Dans leur ensemble, compte tenu des intérêts à payer, ces prêts de la Banque mondiale coûtent au Brésil trois fois plus que la somme empruntée à l'origine. Il est malheureusement très rare que les résultats produits sur le plan pédagogique par cet investissement et que le coût social des politiques d'ajustement structurel soient évalués ou même compris.

Fonseca note :

En vingt ans, la Banque mondiale a investi 100 millions de dollars au Brésil dans des projets relatifs à l'éducation. Le Gouvernement brésilien a investi, de son côté, 217 millions de dollars dans les mêmes projets. Et pourtant, il doit 80 millions de dollars à la Banque mondiale, sans compter ce qu'il lui a déjà versé à titre d'intérêts et de frais de gestion. Il aura dépensé plus de 287 millions de dollars : on ne peut pas dire que ce soit une bonne affaire⁶.

Le professeur Fonseca écrit plus loin :

... Ces projets ont échoué. Je ne dis pas qu'ils étaient mauvais en eux-mêmes pour notre pays et nos écoles. Mais ils ont échoué si l'on prend comme critères les objectifs définis par la Banque mondiale et le Gouvernement brésilien. Les enseignants qui ont reçu une formation spéciale conservent les défauts qu'ils avaient auparavant. Le taux d'approbation par les élèves est resté le même⁷.

Pour Fonseca, les prêts de la Banque mondiale n'ont produit aucune amélioration sur le plan pédagogique et n'ont apporté aucun avantage financier au système d'enseignement brésilien. Elle dit aussi que la politique de financement de la Banque mondiale repose sur une logique incompatible avec le concept d'investissement social : « Cette logique conduit la Banque mondiale à considérer l'éducation comme un investissement économique et financier — ce qu'elle n'est pas. » Pour être encore plus claire, elle prend l'exemple d'une centrale hydroélectrique. Quand la centrale commence à fonctionner, on peut recouvrer l'argent investi dans sa construction, en vendant l'électricité qu'elle produit. Mais, dans le cas de l'enseignement public, on ne peut pas recouvrer directement l'argent investi : « Ou bien l'argent investi produit un mieux social, ou bien il a été dépensé en pure perte⁸. »

Pour survivre, tandis que progresse la mondialisation financière, le Brésil essaie de se conformer aux règles économiques des stratégies mondiales définies par la Banque mondiale et mises en pratique par des organismes comme le Fonds monétaire international (FMI). La marge de manœuvre est étroite pour un Brésil qui doit se plier au jeu du marché, mais veut conserver son identité nationale et son influence régionale pour pouvoir accéder au marché mondial à ses propres conditions. Malheureusement, les mesures prises par le Gouvernement brésilien pour faciliter cette accession au marché mondial, mesures qui ont pu satisfaire les investisseurs mondiaux et les groupes d'intérêts du Nord, aux humeurs versatiles, ont été préjudiciables à la classe moyenne et aux milieux populaires de la société brésilienne.

La marche des affaires, les conflits du marché et leur gestion quotidienne imposent à l'État des devoirs qui prennent le pas sur ses obligations sociales. La vague néolibérale de la mondialisation, qui déferle sur les rives des pays périphériques, a pour effet de mettre les priorités de l'économie mondiale au-dessus des priorités sociales de l'État. Les organismes internationaux considèrent qu'il est plus important pour l'État de satisfaire aux exigences de l'économie mondiale que de répondre aux besoins de ses citoyens en matière d'éducation, de santé, de sécurité et d'emploi.

La politique du Brésil en matière d'éducation

Partout en Amérique du Sud, des économistes parlent des années 80 comme de la « décennie perdue ». Pendant cette période, le Brésil a traversé une grave crise économique qui succédait à de longues années de croissance (le taux de croissance annuelle durant les trois décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale était, en moyenne, de 7 %). Pendant les années 80, le revenu par habitant a diminué de 5,5 %, et l'inflation a atteint 2 000 % par an. Bien que le Brésil soit une des dix plus grandes puissances économiques du monde, 53,2 % du revenu national était accaparé, en 1989, par un dixième de la population⁹. Cependant, au cours de la même période, le Brésil, qui exportait une partie de sa production vers les pays de l'Union européenne, les États-Unis, l'Asie et le reste de l'Amérique du Sud, avait une balance commerciale excédentaire. En dépit de la récession, c'est aujourd'hui le pays en développement qui possède le plus vaste parc industriel, et il dispose d'un marché inté-

rieur aussi étendu que ceux de la Corée du Sud, de Taiwan et de Hong Kong réunis¹⁰. Malgré les difficultés économiques de la classe moyenne et des milieux populaires, le Brésil n'a cessé d'avancer, depuis les années 80, dans la voie du développement social, économique et politique.

La Constitution brésilienne de 1988 définit clairement les objectifs du système d'enseignement national, qui comprend quatre degrés : l'enseignement préscolaire (jusqu'à l'âge de sept ans), l'enseignement élémentaire ou primaire (huit années d'études), l'enseignement secondaire (trois années d'études) et l'enseignement supérieur. Elle proclame le droit de chacun à l'éducation, et le devoir de l'État et de la famille « de promouvoir et d'encourager l'éducation avec l'aide de la société, en ayant en vue le plein épanouissement des individus, leur préparation à l'exercice de la citoyenneté et leur formation professionnelle » (article 205). Il incombe aux pouvoirs publics d'assurer l'enseignement élémentaire, lequel est obligatoire et gratuit pour tous, y compris pour les personnes qui ont dépassé l'âge scolaire habituel et qui n'ont pas eu accès à l'enseignement scolaire. Le secteur public doit aussi, toujours selon la Constitution, fournir un enseignement secondaire gratuit, organiser des cours du soir pour les élèves qui travaillent pendant la journée, et veiller à ce qu'il y ait des crèches et des écoles maternelles pour les enfants de moins de sept ans. Les pouvoirs publics doivent enfin garantir l'accès à l'enseignement supérieur « en fonction des aptitudes de chacun ».

C'est aussi dans la Constitution de 1988 qu'est inscrit le Plan de l'éducation nationale destiné, par une mise en œuvre étalée sur plusieurs années, à faire disparaître l'analphabétisme, à rendre la scolarisation universelle, à améliorer la qualité de l'enseignement, à former la main-d'œuvre, et à développer le potentiel humain, scientifique et technique du pays. Pour appliquer les orientations énoncées par la Constitution, le Congrès fédéral a adopté la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB)¹¹. Cette loi dispose que les établissements d'enseignement secondaire doivent avoir pour objectif :

d'approfondir et de consolider les connaissances acquises à l'école primaire, de doter les élèves des bases qui leur permettront de continuer à apprendre de façon autonome et active, et de faire comprendre les fondements scientifiques et techniques des processus de production.

Alors que l'enseignement général, qui prépare les élèves à faire des études supérieures, est bien défini, la formation professionnelle est séparée de l'enseignement général et s'adresse principalement aux enfants de la classe ouvrière. Deux organismes nationaux chargés de la formation professionnelle ont été créés dans les années 40 : le SENAI (Service national de formation industrielle) et le SENAC (Service national de formation commerciale)¹². Ces deux organismes, financés respectivement par la Confédération nationale de l'industrie et par la Confédération nationale du commerce, sont à la tête des plus grands réseaux d'établissements de formation professionnelle du Brésil. Ils offrent une excellente formation de base aux élèves issus des couches populaires, mais ils ne répondent pas aussi bien à la demande de connaissances plus poussées, requises dans le cadre d'une formation de niveau moyen¹³.

D'autres écoles professionnelles, qui dépendent du système scolaire des États fédérés, du Gouvernement fédéral ou d'organismes privés, dispensent le même type d'enseignement que le SENAI et le SENAC ; mais il n'existe pas de système d'écoles professionnelles de technologie de niveau moyen comparable à celui des « community colleges » des États-Unis. Alors que le Brésil continue de s'industrialiser, aucune réponse n'a encore été apportée à la question de la mise en place d'une formation technologique de niveau moyen.

Pour renforcer l'articulation des différents niveaux d'enseignement qui distinguent l'enseignement général de l'enseignement professionnel, la loi fédérale sur l'éducation de 1971 énonce des principes fondamentaux destinés à supprimer cette dualité du système d'enseignement. Elle introduit une formation professionnelle universelle et obligatoire dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Cette formation devait prendre la forme de tests d'aptitude et d'initiation au travail professionnel dans les écoles primaires, et d'une préparation directe au travail professionnel dans les écoles secondaires. Mais il s'est révélé impossible d'y pourvoir dans toutes les écoles secondaires ; et, en 1982, la loi a été modifiée : moins précise, elle laisse désormais aux conseils de l'éducation des États fédérés le soin de définir le contenu exact de la « préparation à l'activité professionnelle ». Les dispositions de la loi de 1971 qui se rapportent à la formation professionnelle des adultes restent en vigueur, mais on n'a pas fait grand-chose pour mettre cette loi en pratique. Le Gouvernement fédéral et les gouvernements des États fédérés ont adopté des mesures à court terme ; les syndicats, les Églises et d'autres organisations lancent périodiquement des programmes, mais l'ouverture générale de la formation professionnelle à tous les élèves ne s'est pas faite.

Le système d'enseignement brésilien est bien établi aux niveaux les plus élevés de l'enseignement supérieur, où il sert efficacement les intérêts des couches supérieures de la société. Il est également bien structuré au bas de l'échelle, où s'exerce l'activité du SENAI et du SENAC. Le système pêche manifestement en son milieu, au niveau où s'acquièrent le savoir et la formation de niveau moyen, et où l'on accueille les enfants d'ouvriers et de petits employés. La situation paraît particulièrement grave quand on sait que le Brésil continue de s'industrialiser et espère développer encore ses capacités de production¹⁴. Le faible coût de la main-d'œuvre brésilienne a attiré les investissements internationaux dans le passé ; mais, nous prévient Rifkin, « si une main-d'œuvre bon marché peut encore constituer un avantage concurrentiel dans des secteurs comme le textile ou l'électronique, la supériorité de la main-d'œuvre humaine sur les machines diminue rapidement avec les progrès de l'automatisation¹⁵ ». Comme les centres de production des industries de pointe peuvent être très facilement transportés dans les pays en développement, le faible coût de la main-d'œuvre ne suffit plus, sauf dans les pays les plus cruellement sous-développés, à attirer les investissements internationaux. Les NPI les plus avancés, comme le Brésil, doivent donc continuer à développer leurs capacités de production, en se dotant d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Les investissements internationaux sont attirés par les économies « sages » des NPI les plus développés, qui offrent un contexte politique sûr et une main-d'œuvre instruite, capable de faire fonctionner des installations de pointe.

Pour comprendre l'économie parallèle

Les gouvernements des pays sous-développés peuvent avoir pour principal objectif politique de discipliner les secteurs public et privé de l'économie nationale, mais ils courent des risques en négligeant les autres secteurs de cette économie. Les pays sous-développés se distinguent très souvent des pays développés par la taille et l'importance de leur économie informelle, dite parallèle ou souterraine¹⁶. Comme ils possèdent une classe moyenne relativement réduite, une part considérable de l'activité économique des milieux populaires y relève de l'économie parallèle. Peu instruites et intégrées occasionnellement seulement dans les circuits du monde du travail, les couches populaires doivent se tourner vers l'économie parallèle ou souterraine pour subvenir à leurs besoins essentiels — se nourrir, se loger, se vêtir et se soigner.

L'économie parallèle est ce secteur occulte de l'économie nationale où se concentrent les emplois relativement peu qualifiés qui échappent au code du travail et à l'impôt, et n'offrent ni sécurité d'emploi ni couverture maladie, ainsi que les « activités illégales » comme le vol, le trafic de drogue et le trafic d'armes. Les revenus dégagés par les activités du secteur parallèle sont donc irréguliers et variables. La taille des entreprises commerciales du secteur parallèle dépend de la force de travail des familles qui les gèrent. Les travailleurs du secteur parallèle ont généralement un faible niveau d'instruction et de compétence professionnelle ; mais la structure démographique de ce secteur est en train de changer, car les membres de la classe moyenne, menacés par le chômage, se tournent en nombre croissant vers l'économie parallèle pour subsister.

L'extension du marché parallèle est un des phénomènes qui caractérisent les économies pauvres et instables. En période de crise sociale et économique, la taille du secteur parallèle et son importance pour les couches défavorisées (mais aussi, et depuis peu dans le cas du Brésil, pour la classe moyenne) attestent la vitalité économique de ce secteur et sa capacité d'adaptation à des situations difficiles. Toutefois, il ne semble pas que, à long terme, le moyen de mettre en place une économie « sage » soit de compter sur l'instabilité du secteur parallèle pour satisfaire les besoins éducatifs et sociaux des couches populaires.

L'État n'a guère répondu aux besoins éducatifs et sociaux des Brésiliens du secteur parallèle. Au Brésil, les plus pauvres vivent dans les *favelas*, ces bidonvilles qui s'étendent autour de toutes les villes du pays, et où s'entassent des habitations hétéroclites, souvent fragiles, construites sans autorisation. Rocinha, par exemple, la plus grande *favela* de Rio de Janeiro, compte plus d'un million d'habitants, soit presque un septième de la population de la ville. Comme la plupart des habitants des *favelas* sont sans emploi ou touchent un très maigre salaire, ils recourent, pour les besoins de la vie quotidienne, à l'économie souterraine, et pratiquent le troc de marchandises et l'échange de services.

L'indifférence de l'État aux besoins du secteur parallèle ne fait qu'accroître l'instabilité de l'économie dans son ensemble. Les innombrables acteurs de l'économie souterraine représentent une telle réserve de main-d'œuvre sans instruction

ni formation que l'État devra finir par prendre en charge les besoins économiques et éducatifs d'une aussi grande partie de sa population. Mais il serait simpliste de dire que cette population est un capital humain qu'il faut mettre en valeur pour répondre aux besoins de main-d'œuvre du secteur privé. Rifkin compare la société à un « trépied » qui reposerait, selon lui, sur trois secteurs : le marché, l'État et la société civile¹⁷.

Cependant, comme le montre la vie des *favelas*, la société, dans les pays en développement, repose aussi sur un quatrième pied : le secteur parallèle. En effet, les pays en développement qui sont, d'un point de vue administratif et économique, bien contrôlés, se distinguent souvent par la puissance et la vitalité de ce quatrième secteur : l'attitude de l'État, qui peut prendre en charge les activités du secteur parallèle ou s'en désintéresser, contribue donc, de façon décisive, à donner l'image d'une économie sage, ou à contrarier la formation d'une telle image. De même, les organismes internationaux devraient se préoccuper davantage des effets des politiques économiques sur le secteur parallèle. Prises à la demande d'organismes internationaux, des mesures comme la fixation d'un salaire minimal ou la mise en place de services d'éducation, de services sanitaires et sociaux produisent d'importants effets, souvent néfastes, sur la santé du secteur parallèle. Ces politiques économiques nuisent beaucoup à la classe moyenne et aux couches populaires, par exemple, en abaissant le salaire minimal des ouvriers, en limitant le nombre des fonctionnaires, en bloquant ou en diminuant le traitement des fonctionnaires, en réduisant les services sociaux et les pensions de retraite. Si de telles politiques peuvent apporter des avantages à court terme et créer l'illusion d'une économie sage, elles risquent d'avoir, à plus long terme, de graves conséquences, en provoquant une forte agitation politique au sein des couches sociales qui profitent le moins de ces mesures.

Les pays qui ne répondent pas aux besoins sociaux et aux besoins d'éducation des milieux défavorisés s'exposent à l'instabilité économique car le secteur parallèle continuera de se développer. Pour mieux comprendre la situation économique des couches populaires et la réalité économique du secteur parallèle dans lequel elles évoluent, l'État et les organismes internationaux, qui imposent une politique économique, doivent comprendre et essayer de satisfaire les besoins éducatifs et sociaux de ces populations.

Maintenant que nous avons montré à quel point il est difficile de mener une politique économique sage dans tous les secteurs de la société, nous allons présenter deux cas individuels qui permettront de mieux cerner la réalité du secteur parallèle et l'action de l'enseignement en faveur des individus qui font partie de ce secteur.

Le système d'enseignement et le secteur parallèle

Edivaldo est un professeur de sciences naturelles et de mathématiques qui donne des cours du soir dans une école de São Caetano do Sul, dans l'État de São Paulo. Son salaire mensuel d'enseignant s'élève à 223 reals (un real vaut environ un dollar des États-Unis), ce qui est nettement insuffisant pour un homme marié, père de trois enfants. Le salaire d'Edivaldo est particulièrement bas si l'on considère qu'il a fait

de très longues études. Il travaille aussi dans le secteur parallèle de l'économie : pour avoir un niveau de vie satisfaisant, il vend, pendant la journée, des articles de lingerie féminine sur un marché en plein air. Le soir, il enseigne donc dans une école publique ordinaire (les écoles fonctionnent en trois postes successifs, pour permettre à certains élèves d'exercer une activité professionnelle pendant la journée). Lorsqu'il démonte sa baraque, à la fin de la journée, Edivaldo a gagné 75 reals dans le secteur parallèle de l'économie. Il gagne ainsi 600 reals par mois, soit environ trois fois plus que son salaire d'enseignant¹⁸.

Les études scolaires et universitaires qu'Edivaldo a faites ne l'ont manifestement pas beaucoup aidé à réaliser son rêve d'accéder à la classe moyenne. La conclusion qui s'impose, pour lui et pour d'autres travailleurs du secteur parallèle, c'est qu'il ne vaut pas la peine d'aller à l'école. Les études et l'instruction scolaires n'assurent pas la mobilité sociale et ne permettent pas même de gagner sa vie. Dans une économie en développement, l'accès aux professions et la mobilité sociale ne sont pas déterminés seulement par le système scolaire et universitaire. Les études et le savoir ne suffisent pas à combler le fossé qui sépare les classes sociales. L'instruction d'Edivaldo ne lui donne droit qu'au salaire minimal des enseignants, ce qui montre que le secteur formel accorde peu de valeur à l'éducation des couches défavorisées. L'instruction compte moins que l'origine de classe et que la situation dans le secteur structuré de l'économie. Ce qu'un individu apprend importe moins que l'établissement dans lequel il fait ses études et que l'échelon où il se situe dans la hiérarchie sociale au moment où il commence à travailler. Quand l'État prend une décision de politique générale, il considère seulement les avantages économiques qu'elle peut procurer aux acteurs du secteur privé et ne tient pas compte des besoins sociaux des acteurs du secteur public.

Le second exemple est donné par une enseignante de l'État de Pernambouc, dans le Nordeste brésilien, qui se rendait dans une petite ville de la région pour y donner un cours, quand sa voiture est tombée en panne. Un homme qui passe par là lui promet d'envoyer du secours. Elle attend. Une demi-heure plus tard, elle n'en croit pas ses yeux : celui qui vient l'aider est un garçon âgé de 16 ans tout au plus. La voiture est réparée en dix minutes, et l'enseignante reconduit le garçon dans son village. Voici la conversation qu'ils ont eue :

- J'avoue que, en te voyant arriver, je n'ai pas cru que tu pourrais me dépanner. Tu es drôlement calé ! Dans quelle classe es-tu ?
- Je ne vais plus à l'école.
- Ah bon ?
- Ouais. Depuis à peu près deux ans.
- Mais pourquoi ? Un garçon intelligent comme toi...
- Je me suis rendu compte qu'il n'y avait rien de bon pour moi à l'école.
- Comment ça ? Avec tout ce que tu sais, tu pourrais continuer tes études. Que s'est-il donc passé ?
- Eh bien, je me suis disputé avec ma prof. Et j'ai décidé de laisser tomber l'école.
- Mais pourquoi t'es-tu disputé avec elle ?
- J'étais en classe de sciences naturelles. Et la prof a dit que l'eau et l'huile ne se mélangent pas. J'ai dit : « Excusez-moi, Madame, mais elles se mélangent ! » Elle a répondu : « Non, elles ne se mélangent pas. C'est écrit ici, dans le manuel. Regarde. »

Le jeune a expliqué que la discussion avec son professeur s'était prolongée, chacun restant sur ses positions. Le professeur a fini par se fâcher. L'élève aussi s'est fâché, et il a pensé qu'il perdait son temps à l'école. Il serait plus intéressant pour lui de travailler dans un garage et d'apprendre le métier de mécanicien, au lieu de se quereller avec son professeur. À l'école non seulement il perdait son temps, mais on lui enseignait des « choses fausses ». Après tout, il voyait bien, en travaillant au garage, que l'huile disparaissait dans l'eau bouillante des moteurs d'automobiles.

Si les études scolaires ne permettent plus de réussir dans le monde du travail, pourquoi les élèves auraient-ils envie d'aller à l'école et de poursuivre leurs études ? Comme le montre l'histoire que nous venons de raconter, l'enseignement semble offrir peu d'avantages aux populations très défavorisées. Si l'éducation apparaît comme une source de profits limités, la légitimité de l'enseignement scolaire sera continuellement contestée — et ce à juste titre du point de vue de ceux qui tirent très peu, voire pas du tout, de bénéfices de leurs études scolaires.

Ce qui est tragique, c'est évidemment que certains puissent penser que les études scolaires non seulement leur font perdre leur temps, mais aussi *nuisent* à leurs chances de survie. Quelle perte de temps et d'énergie, en effet, pour les enfants intelligents que l'école détourne du milieu informel dans lequel ils vivent !

Ces deux histoires illustrent de façon vivante le divorce qui existe entre le système scolaire et la vie. Malgré cette fracture, la préparation à la vie professionnelle et le mythe de la mobilité sociale ont longtemps occupé une place centrale dans l'idéologie de l'enseignement scolaire¹⁹. Les parents comptent que l'école va préparer leurs enfants à la vie professionnelle tout en leur offrant la mobilité sociale. On suppose en effet communément que l'avenir économique des élèves dépend de leurs résultats scolaires. Willis a cependant constaté que l'instruction n'offrait aux membres de la classe ouvrière aucune garantie d'ascension sociale, les espoirs de progression des élèves issus de cette classe étant nécessairement limités par leur position dans la hiérarchie sociale et par leur culture de classe²⁰. Les rêves d'ascension sociale se sont aussi heurtés, plus récemment, aux réalités de la concurrence internationale. L'État présente les études scolaires comme nécessaires, non pour assurer la mobilité sociale ou le développement personnel, mais pour former les futurs travailleurs. Son objectif est de former une main-d'œuvre docile, et non pas de réaliser les rêves des individus. Le danger vient donc non pas de l'éducation, mais de l'État, qui marginalise les individus en les renvoyant dans les souterrains de l'économie informelle, où ils croient avoir de meilleures perspectives d'avenir que s'ils travaillaient dans les circuits réguliers.

Les solutions officielles apportées aux problèmes de l'économie brésilienne

Le système scolaire du Brésil, comme celui de la plupart des autres NPI, ne répond malheureusement ni aux rêves individuels de mobilité sociale ni aux réalités du marché mondial. Les établissements de formation produisent des diplômés qui ne trouvent pas de travail dans le secteur structuré de l'économie, tandis que des individus

comme Edivaldo pullulent dans l'économie parallèle. S'il est vrai, comme le pense Rifkin, que l'organisation économique actuelle exige un nouveau type de main-d'œuvre, l'État et son système d'enseignement doivent s'adapter à cette évolution et préparer les citoyens à l'avenir qui les attend, au lieu de les former à des métiers qui n'existeront probablement plus quand ils auront terminé leurs études. De même, les NPI seraient bien avisés de mettre en pratique l'idée de Gramsci selon laquelle les écoles doivent aller au-delà de la traditionnelle « formation au travail²¹ ». Autrement dit, l'éducation des futurs travailleurs ne doit pas simplement les préparer à reproduire des tâches prédéterminées. À la dimension pratique elle doit ajouter une dimension technologique qui suppose l'acquisition et l'élaboration d'une nouvelle culture du travail.

L'évolution de l'économie mondiale a favorisé le développement du secteur des services et a envoyé au chômage les travailleurs des usines d'un secteur industriel dans lequel le volume de l'emploi continuera de décroître avec les progrès de l'automatisation²². Par suite de ce déclin de l'emploi dans l'industrie, le travail non salarié et le travail non déclaré ne cessent de se développer. Il en résulte une curieuse dichotomie économique, l'importance accrue des entreprises individuelles allant apparemment à l'encontre des souhaits de l'État brésilien, qui voudrait doter le pays d'une économie sage, tournée vers le marché mondial.

Bien que les établissements de formation brésiliens, comme ceux du SENAI et du SENAC, associent la formation pratique à l'acquisition des connaissances théoriques, rien ne les incite vraiment à tenir compte des besoins de formation du secteur informel. Ils répondent parfaitement aux besoins de leur clientèle et des industriels qui les financent. Pourquoi, demande Moura Castro, devraient-ils former des concurrents ? Pourquoi devraient-ils former des travailleurs pour le secteur de l'économie parallèle, qui ne paie pas d'impôts et qui fait souvent concurrence aux entreprises régulières²³ ? Le SENAI, par exemple, appartient à la Fédération des industries, dont les dirigeants sont des chefs d'entreprise qui n'ont guère intérêt à soutenir l'économie parallèle. Les dirigeants du SENAI produisent ce que leurs clients leur demandent. Le SENAI forme ses élèves aux technologies de pointe successivement utilisées par l'industrie brésilienne à mesure qu'elle se développe. Comme il n'a pas besoin de s'adapter à de nouveaux secteurs du marché de l'enseignement, il n'a pas à répondre aux besoins de formation de l'économie parallèle. Si l'enseignement dispensé par le SENAI contribue à discipliner le secteur privé de l'économie, le secteur parallèle n'est pas aussi bien servi.

Alors que le SENAI a rendu de grands services à l'industrie brésilienne, le SENAC n'a pas bénéficié du même soutien de la part des entreprises commerciales pour remplir sa mission, c'est-à-dire « assurer le développement des personnes et des organisations par une action éducative appropriée qui donnerait les connaissances utiles aux domaines du commerce et des services²⁴ ». Le SENAC, pour survivre, a commencé à dispenser des enseignements payants, ce qui lui a permis d'acquérir une plus grande autonomie financière et de satisfaire directement les besoins des élèves assez riches pour payer les cours. « Quand les cours sont payants, explique Moura Castro, les enseignements proposés qui ne correspondent pas à un créneau

du marché n'attirent pas les élèves²⁵. » Qui, dans ce cas, répondra aux besoins de formation des sans-emploi et des actifs du secteur parallèle ?

Le secteur structuré n'est manifestement pas capable d'employer tous ceux qui ont besoin de travailler. Le chômage est massivement répandu, de même que le travail précaire et le travail intermittent. Même si les écoles proposaient un ensemble complet d'activités destinées à préparer les élèves à la vie professionnelle, les facteurs fondamentaux qui déterminent le marché du travail n'en échapperaient pas moins à l'influence directe du système scolaire, qui ne peut modifier la situation indéniablement de l'économie politique et du système social. L'école et l'enseignement scolaire n'agissent pas directement sur l'économie, quoi qu'en disent les candidats lors de toutes les campagnes électorales. Comme l'écrit Walters « l'éducation ne peut produire par elle-même des changements économiques à la périphérie du système économique²⁶ ». Mais si les écoles ne peuvent pas tout faire, elles peuvent faire quelque chose — en tout cas plus qu'elles ne font. La préparation des élèves à la vie active dans le secteur structuré de l'économie reste cependant une des principales fonctions de l'enseignement scolaire, et c'est notamment pour recevoir cette préparation que les élèves poursuivent leurs études.

Comment l'école peut-elle préparer les élèves issus des classes sociales défavorisées à travailler dans le secteur parallèle de l'économie ? Elle propose, en général, deux grands types de filières : une filière d'enseignement général qui sera utile quel que soit le secteur de l'économie dans lequel l'élève se trouvera par la suite, et une filière proprement professionnelle où l'enseignement porte uniquement sur le travail et prépare à la vie active. Mais au Brésil, on ne peut guère s'orienter vers cette seconde voie. En effet, les enseignants des écoles brésiliennes, au moins au début de leur carrière, ont tendance à dispenser un enseignement de type universitaire. La plupart d'entre eux sont préparés à enseigner les matières scolaires traditionnelles. Un professeur de biologie, par exemple, peut très bien ne jamais avoir travaillé en tant que biologiste. Dans ces conditions, on ne verra rien d'étonnant au fait que peu d'enseignants des écoles publiques aient appris à préparer leurs élèves au travail que la plupart d'entre eux seront amenés à effectuer, seuls ou dans une toute petite structure du secteur parallèle de l'économie. Rares sont les établissements d'enseignement qui dispensent, à quelque niveau que ce soit, un enseignement lié à la vie professionnelle, bien que le choix de cette « préparation au travail » soit présenté comme plus logique que celui d'une « préparation à la vie ».

Le premier des deux types d'enseignement possibles, celui qui prépare « à la vie » les élèves issus des couches pauvres des pays en développement, vise notamment à former des citoyens qui acceptent l'obligation morale de vivre en harmonie avec les autres êtres humains grâce à d'étroites relations avec la pratique sociale (avec la « praxis » dont il est question dans la philosophie de Freire). La citoyenneté se forge ainsi, par un processus complexe et dialectique (voir la philosophie de Gramsci) qui fait de certains individus des piliers de la résistance. En devenant des citoyens et non pas seulement des travailleurs, les individus prennent conscience des droits conquis par les luttes sociales. Un enseignement qui prépare les élèves des milieux défavorisés à affronter la réalité de la vie brésilienne doit notamment mettre

en avant le combat mené par ces classes sociales afin d'accéder aux biens culturels et matériels, ainsi qu'à la sécurité et aux autres avantages dont jouissent les citoyens à part entière de la démocratie brésilienne.

Relevant du second type d'enseignement, qui consiste à préparer à la vie active les élèves des écoles publiques issus de la classe ouvrière et des milieux défavorisés, citons l'action du SEBRAE (Service brésilien d'aide aux micro-entreprises et aux petites entreprises) qui tente de structurer le « non-structuré ». Résultat d'un partenariat entre des représentants du secteur privé et le Gouvernement fédéral, le SEBRAE apporte son soutien aux petites entreprises dans un cadre de politique nationale du développement. Le SEBRAE est un système de services répartis dans les différents États fédérés et reliés à un organisme fédéral. Son budget annuel s'élève à 460 millions de reals (environ 460 millions de dollars des États-Unis), provenant d'une taxe sur les salaires de 0,3 % à laquelle sont assujetties toutes les entreprises brésiennes. Le SEBRAE finance des programmes destinés à moderniser la gestion des petites entreprises et des micro-entreprises, à les rendre plus compétitives, à promouvoir la production et la diffusion d'informations sur ces entreprises, à renforcer leur coordination au sein du SEBRAE²⁷. Pour soutenir ces programmes, il organise diverses activités et manifestations : foires et expositions, stages de formation, cours, conférences, consultations et publications. Avec la collaboration de petits entrepreneurs et de ses propres sections locales, il s'efforce aussi de promouvoir le tourisme et l'agriculture. Il propose des lignes de crédit par l'intermédiaire de la Banco do Brasil, et il a conclu des accords de partenariat avec la Banque mondiale, le Fonds monétaire international et d'autres organismes internationaux qui aident les petites entreprises et les micro-entrepreneurs. Plus de 6 000 entreprises ont profité de ses stages de gestion et de ses cours techniques en 1994. Les petites entreprises brésiennes, qui sont plus de 4 millions, assurent 48 % de la production nationale, 60 % de l'emploi et versent 42 % de la masse salariale.

Le SEBRAE apporte une solution durable, bien que partielle, au problème que pose la préparation des individus à la réalité du monde du travail. Mais il s'adresse surtout aux entrepreneurs en activité et aux créateurs d'entreprises, en particulier d'ailleurs à ceux du secteur formel. Il n'a pas pour mission de répondre aux besoins des élèves des écoles publiques. La professionnalisation de ces écoles, opérée par la loi 5692, a très peu contribué à résoudre le problème : les élèves sont toujours aussi mal préparés à se présenter sur le marché du travail. Il faudrait donc, semble-t-il, que le système d'enseignement public prenne en compte les réalités du marché du travail que la plupart des élèves qu'il accueille devront affronter, ce qu'il ne fait pas suffisamment pour le moment. Il ne semble pas non plus se préoccuper d'ouvrir aux élèves la première voie éducative possible de « préparation à la vie » qu'ils vont mener dans le secteur parallèle de l'économie.

C'est là que réside le principal obstacle au désir du Brésil et à celui d'autres NPI de voir leur économie reconnue comme une économie sage. En ne répondant pas aux besoins d'éducation d'une grande partie de leur population, ces pays risquent fort de ne pouvoir maintenir durablement leur stabilité économique et sociale.

Ils doivent cacher sous l'apparence d'un secteur privé bon élève l'énorme potentiel d'indiscipline que recèle leur économie parallèle.

Conséquences et conclusions

Nous avons soutenu dans cet article que, en ne répondant pas aux besoins éducatifs et sociaux de ses populations défavorisées, un pays s'exposait à l'instabilité économique et politique que le développement continu de l'économie parallèle peut engendrer. À l'heure où les tigres d'Asie lèchent leurs plaies économiques, les jaguars d'Amérique du Sud feraient bien de s'occuper de la dynamique de leur marché du travail. On manque de connaissances précises sur la façon dont l'État répond aux besoins éducatifs et sociaux de l'ensemble des secteurs économiques, et sur les dangers qu'il court en servant les intérêts du seul secteur privé structuré.

Nous avons souligné l'aspect multiforme des économies nationales en disant que, au « trépied » de Rifkin, il fallait ajouter un quatrième pied. Par conséquent, nous préconisons une meilleure prise en compte des différents secteurs de la société et du capital qu'ils représentent. Une théorie plus humaniste du capital, qui tend à la satisfaction des besoins sociaux, économiques et éducatifs de *toutes* les couches de la société, contribue plus sûrement, en dernière analyse, à créer une économie stable et sage que ne le fait la théorie traditionnelle du capital humain, qui est utile à un seul secteur de la société²⁸. Par politiques humanistes, nous entendons celles dont les investissements ne visent pas seulement la rentabilité économique au profit du secteur privé, mais financent aussi les programmes d'action sociale en faveur de certaines catégories de personnes tributaires du secteur public, telles que les enfants mal nourris, les mères adolescentes ou les personnes âgées. Les programmes d'alphabétisation, de redistribution des terres ou d'éducation sanitaire, par exemple, sont des programmes publics financés par des investissements d'inspiration humaniste qui ne rapportent pas au secteur privé des profits immédiats susceptibles d'attirer les détenteurs de capitaux. À long terme, cependant, de tels programmes contribuent davantage à la discipline de l'économie et à la prospérité nationale que les politiques autoritaires à court terme, qui donnent l'illusion d'une économie sage en assujettissant les couches populaires.

Une théorie humaniste du capital mettrait l'accent sur le rôle de l'enseignement public, et le fait qu'il lui appartient de préparer les enfants des milieux populaires à participer à la vie de tous les secteurs de la société. Si l'enseignement ne contribue pas au développement de tous les secteurs de la société et de l'économie, l'État ne pourra pas maintenir une économie stable et sage. Nous pensons d'ailleurs que l'enseignement ne doit pas avoir pour seul objectif la mise en valeur du capital humain. Comme le travail et le capital humains (nous l'avons vu plus haut) perdent de leur valeur, l'État ne doit plus se contenter du rôle qu'il joue dans l'économie de marché²⁹. L'éducation qu'il dispense à ses citoyens est l'un des rares moyens dont il dispose pour atténuer les effets du marché mondial. Le faible coût de la main-d'œuvre ne suffit plus à attirer les investissements internationaux. Devenir un bon élève sur le plan économique suppose pour un pays la mise en place de structures sociales et

politiques qui reposent sur les quatre « pieds » de la société nationale. Les organismes internationaux doivent eux aussi prendre conscience des effets de leurs politiques sur tous les secteurs et toutes les classes de la société. Les politiques qu'ils prescrivent dans le but de régler le comportement du secteur privé ont de graves conséquences sur l'économie parallèle. Les mesures d'austérité préconisées sont trop souvent prises sans égard à leurs effets sur le secteur parallèle de l'économie et, plus généralement, sur la stabilité politique de l'État.

Pour notre part, nous pensons que l'éducation joue un rôle indirect mais fondamental dans le développement et le maintien d'une économie sage. Dans le contexte de mondialisation économique qui prend place aujourd'hui, les notions de temps et d'espace économiques se sont modifiées au point que la possibilité d'adapter les politiques économiques nationales au marché mondial, et les conditions auxquelles cette adaptation est possible ne dépendent plus seulement des États-nations. Or, les stratégies d'adaptation aux nouveaux principes de l'économie mondiale connaissent nécessairement des applications nationales et locales — là où les politiques passent dans la réalité. C'est pourquoi les détenteurs du capital mondial veulent avoir affaire à des économies sages inscrites dans un contexte politique stable. Les États sont ainsi tenus d'assurer la stabilité sociale et économique à l'intérieur de leurs frontières. Pour discipliner durablement son économie, le Brésil a besoin de citoyens dotés d'une conscience aiguë des problèmes, prêts à défendre les intérêts économiques et sociaux de leur pays.

Sur le marché actuel, où les mouvements sociaux locaux prennent une dimension mondiale et l'économie mondiale une dimension locale, la stabilité politique et sociale doit se fonder sur une volonté collective que l'éducation doit contribuer à forger. Les économies, selon Rifkin, ont besoin de ce « capital social » pour rester compétitives sur le marché mondial. Le « capital social » doit être réparti dans l'ensemble de la population si l'on veut que tous les secteurs soient stables et concourent à la réalisation des objectifs économiques et sociaux de l'État. Quand les besoins des citoyens en matière d'éducation, de santé, de sécurité et d'emploi paraissent moins importants que les exigences de l'économie mondiale, comme c'est souvent le cas aux yeux des organismes internationaux, l'État risque de ne pas atteindre la stabilité et la prospérité qu'il recherche.

Bien qu'il n'y ait pas, à notre avis, pour quelque État que ce soit, de réponses définitives aux nombreuses questions que nous avons posées ici, nous avons souligné le fait que l'éducation pouvait aider l'État à créer puis à conserver une économie sage. L'État ne peut créer une telle économie par le simple pouvoir de la parole ; il doit appliquer des mesures propres à assurer la stabilité sociale et économique de *tous* les secteurs de la société. En ne répondant pas aux besoins sociaux, éducatifs et économiques d'une grande partie de ses citoyens, il continue de pousser de nombreux individus vers l'économie souterraine.

La question que le Brésil et les autres NPI doivent se poser est celle-ci : comment l'enseignement formel et non formel peut-il préparer les individus à travailler dans tous les secteurs de l'économie. Les capitaux internationaux ne sont pas attirés par le secteur parallèle des économies nationales parce que ce secteur est instable.

C'est pourtant, au Brésil, le secteur le plus porteur pour les populations défavorisées et la classe moyenne populaire. Bien que certaines initiatives du champ de l'enseignement, comme l'action du SEBRAE, donnent de bons résultats, il faudrait déployer des efforts nationaux et mondiaux plus considérables et mieux concertés pour endiguer la marée qui rejette tant d'individus sur les rivages de l'économie parallèle.

Notes

1. Cité par P. B. Finney, « Brazil today : booming industry in a free-market economy » [Le Brésil aujourd'hui, une industrie en plein essor dans une économie de marché]. *Business week* (New York), 15 avril 1996, cahier spécial (non paginé).
2. L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays* [Reprenant Lénine et la philosophie et d'autres essais]. Paris, Maspéro, 1969.
3. A. Gramsci, *The modern prince and other writings* [Le prince moderne et autres écrits]. New York, International Publishers, 1992.
4. B. Readings, *The university in ruins* [L'université en ruines]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1996, p. 12.
5. D. A. Morales-Gómez et C. A. Torres, *The State, corporatist politics, and educational policy making in Mexico* [État, corporatisme et politique de l'éducation au Mexique]. New York, Praeger, 1990.
6. M. Fonseca, *La Banque mondiale et l'éducation au Brésil (1971-1990)*, Villeneuve d'Ascq, France, Université de Lille-III, 1993, p. 90.
7. Interview de M. Fonseca, *Veja* (Rio de Janeiro), 23 novembre 1994, p. 7.
8. *Ibid.*, p. 10.
9. S. Haddad, « Brésil », *Revue internationale de l'éducation* (Hambourg), vol. 42, n° 1, 1996, p. 30.
10. M. C. Tavares et J. L. Fiori. *(Des)ajuste global e modernização conservadora* [Déséquilibre mondial et modernisation conservatrice]. São Paulo, Paz e Terra, 1993.
11. Constitution du Brésil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [Loi sur les principes directeurs et les fondements de l'éducation nationale]. N° 9.394, 20 décembre 1996.
12. On trouvera une description détaillée des systèmes de formation professionnelle du SENAI et du SENAC au Brésil dans l'article de Claudio de Moura Castro : « Amérique latine : la bataille entre importation et création », *Perspectives*, vol. XXVII, n° 1, 1997.
13. K. Kempner et C. de Moura Castro, « Higher education for mid-level technology : a comparative analysis of Brazil and the United States » [Les études techniques de niveau moyen dans les établissements d'enseignement supérieur : analyse comparative de la situation au Brésil et aux États-Unis]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 32, n° 4, 1988, p. 478-493.
14. *Ibid.*
15. J. Rifkin, *The end of work : the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era* [La fin du travail : le déclin de la main-d'œuvre mondiale et l'aube de l'ère post-marchande]. New York, Putnam, 1995, p. 204.
16. R. Reich, *The work of nations : preparing ourselves for 21st century capitalism* [Le travail des nations : préparation au capitalisme du XXI^e siècle]. New York, Random House, 1992 ; et Rifkin, *op. cit.*

17. Rifkin, *op. cit.*, p. 294.
18. « Fortuna invisível » [Une fortune invisible]. *Veja* (Rio de Janeiro), 6 septembre 1995, p. 90-99.
19. S. Weber, *Aspirações à educação : o condicionamento do modelo dominante* [Aspirations à l'éducation : l'influence du modèle dominant]. Petrópolis, Vozes, 1976.
20. P. Willis, *Learning to labour*, Londres, Collier Macmillan, 1977.
21. Gramsci, *op. cit.*
22. Reich, *op. cit.*
23. C. de Moura Castro, *The stubborn trainers vs. the neo-liberal economists ? Will training survive the battle ?* [Des formateurs obstinés contre les économistes néolibéraux ? La formation survivra-t-elle à ce combat ?]. Washington, D. C., Banque inter-américaine de développement, 1996, p. 3. (Document de travail.)
24. Niskier, [?]. (dir. publ.). *Reflexões sobre a educação Brasileira : o compromisso com a qualidade do ensino* [Réflexions sur l'éducation au Brésil : l'engagement en faveur de la qualité de l'enseignement]. Brasília, Conselho Federal de Educação, 1992, p. 297.
25. C. de Moura Castro, *op. cit.*, p. 2.
26. P. B. Walters, « Educational change and national economic development » [L'évolution du système d'enseignement et le développement économique national]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 51, n° 1, 1981, p. 95.
27. SEBRAE, *O que é o SEBRAE ?* [Qu'est-ce que le SEBRAE ?]. Brasília, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), s.d.
28. K. Kempner, « Post-modernizing education on the periphery and in the core » [La post-modernisation de l'enseignement à la périphérie et au centre]. *Revue internationale de l'éducation* (Hambourg). Sous presse.
29. Rifkin, *op. cit.*, p. 238.

DEUX CENTRES INTERNATIONAUX

D'ENSEIGNEMENT

TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Frans Lenglet et Christopher McIntosh

Le présent article comprend deux parties. La première retrace l'évolution du Centre international de formation de l'Organisation internationale du travail, également connu sous le nom de Centre de Turin, depuis ses débuts comme institution de formation technique et professionnelle spécialisée, jusqu'à sa transformation en organisme mondial de formation à la gestion relevant de l'Organisation internationale du travail. La seconde partie évoque les mutations rapides qui caractérisent cette fin de millénaire et indique les modalités d'adaptation possibles.

Langue originale : anglais

Frans Lenglet (Pays-Bas)

Titulaire d'un doctorat de sciences de l'éducation de l'Université Stanford. Après avoir participé à plusieurs projets en Afrique, il a été nommé maître de conférences d'administration de l'éducation, à l'Institut de gestion du développement (Botswana, Lesotho, Swaziland). En 1986, il est devenu Directeur de l'Organisation internationale de coopération dans l'enseignement supérieur des Pays-Bas (NUFFIC). À partir de 1991, il a été coordonnateur du programme de la Banque mondiale destiné au renforcement de la gestion des instituts de formation en Afrique subsaharienne, et a développé des projets d'apprentissage dans des domaines comme ceux du développement des tout-petits et de la réforme des systèmes d'éducation. Il est, depuis 1998, Directeur de la formation au Centre international de formation de l'OIT, à Turin, en Italie.

Christopher McIntosh (Royaume-Uni)

Titulaire d'un doctorat d'histoire de l'Université d'Oxford, Christopher McIntosh mène de front une carrière d'écrivain et une activité d'édition et de journalisme au sein du système des Nations Unies. Après avoir passé quatre années à New York, au Programme des Nations Unies pour le développement, où il était responsable de la revue *Coopération Sud*, il dirige, depuis 1994, le service des publications de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, à Hambourg, et il est rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'éducation*. Il a publié des ouvrages d'histoire, des romans, des récits de voyage et plusieurs biographies, dont celle du roi Louis II de Bavière.

LE CENTRE DE TURIN, 1965-1998

Le Centre international de formation de l'Organisation internationale du travail a été créé en 1965. Il avait initialement pour objectif d'aider à établir et à renforcer les systèmes de formation technique et professionnelle dans les pays alors en voie de décolonisation, dits sous-développés. Entre 1965 et 1989, il a formé près de 30 000 instructeurs et administrateurs, et il a élaboré et diffusé un grand nombre de méthodes et de programmes de formation.

À la fin des années 80 et au début des années 90, le Centre a amorcé un tournant en modifiant le contenu et les méthodes de ses activités de formation. Tout d'abord, il a pris des mesures pour parvenir à une plus grande intégration de ses activités à celles de l'OIT. Ensuite, il s'est ouvert au reste du système des Nations Unies. Enfin, il a entrepris de constituer des partenariats et de nouer des relations opérationnelles avec des institutions de formation nationales et régionales. Cette transformation a été marquée par une importante hausse de productivité (voir tableau 1) et par un renforcement des effectifs de cadres. Le Centre doit le prestige et la santé financière dont il jouit actuellement à sa faculté d'adaptation aux changements continus de son environnement.

TABLEAU 1. Activités du Centre de Turin, 1989-1998 : principaux indicateurs quantitatifs

	Nombre de programmes et de projets de formation	Nombre d'activités sur le terrain	Nombre de participants	Nombre de participants/jours
1989	74	14	1 489	44 549
1990	78	19	1 522	46 591
1991	103	22	2 199	63 613
1992	110	28	2 015	47 952
1993	116	20	2 276	47 392
1994	119	22	2 359	45 207
1995	147	34	2 915	47 753
1996	207	55	4 429	56 106
1997	272	99	5 955	63 654
1998 est.	303	120	6 282	65 813

Évolution du contenu de la formation

Durant les vingt-cinq premières années, le champ d'action du Centre est demeuré limité : formation en internat pour les instructeurs chargés de la formation technique et professionnelle (3 à 9 mois), dans les locaux du Centre et dans ses ateliers à Turin. Aujourd'hui, le Centre offre une gamme beaucoup plus large de produits et de services : cours, ateliers et séminaires de durée variable (1 à 15 jours), organisés au siège ou sur le terrain. Les élèves sont internes ou combinent formation en

internat et apprentissage à distance. Les activités sont indépendantes ou s'inscrivent dans le cadre de grands projets d'assistance technique. Le Centre offre également des services consultatifs en matière de formation, y compris des projets de formation professionnelle et technique clés en main. Il conçoit et produit des matériels de formation multimédias et organise pour des groupes et des individus des visites d'études dans les organisations, entreprises et institutions spécialisées concernées. Il encourage activement les usagers potentiels et les bailleurs de fonds à articuler leurs besoins et leurs demandes de formation de façon à lui permettre de concevoir des programmes et des services qui produisent les effets voulus¹.

Les matières qui concourent à la formation technique et professionnelle représentent près de 20 % des activités du Centre, dont le domaine d'intervention correspond exactement aux principaux domaines de compétence de l'OIT : normes internationales du travail ; politique en matière d'emploi et de formation ; mise en valeur des ressources humaines et des compétences ; réforme des institutions du marché du travail ; développement des entreprises et formation à la gestion ; gestion et réforme des régimes de pension et de sécurité sociale ; politiques et systèmes de formation des syndicats ; relations professionnelles et dialogue social ; achats et gestion de projets. La question de l'égalité des sexes et de l'autonomie des femmes fait l'objet d'activités particulières. Elle fait également partie intégrante de la plupart des autres activités.

Cette évolution est le produit d'une coopération accrue avec les départements techniques de l'OIT, ainsi qu'avec ses structures régionales. Les deux sont étroitement associés à la définition et à la mise en œuvre des activités du Centre.

Évolution des approches et des méthodes

Pour satisfaire l'exigence accrue de pertinence, d'efficacité et d'efficience et maintenir une situation financière optimale, les activités de formation se déroulent de plus en plus sur le terrain. C'est aujourd'hui le cas de près de 40 % de ces activités. Pour certaines régions, notamment l'Afrique et les États arabes, ce pourcentage est déjà supérieur à 50 %. Cette progression n'a été rendue possible que grâce à une collaboration plus fréquente et plus intensive avec les institutions de formation nationales et régionales, qui interviennent comme « concepteurs associés » ou « exécutants associés », ou les deux à la fois. En même temps, le Centre a passé des accords de coopération ponctuels ou permanents avec un certain nombre d'universités et d'institutions internationales, notamment l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ-UNESCO) et l'Institut de développement économique de la Banque mondiale.

Ouverture sur le système des Nations Unies

Au début des années 90, le système des Nations Unies dans son ensemble a manifesté un besoin croissant d'assistance en matière de formation dans des domaines tels que le développement économique et social, la gestion du processus de déve-

loppement, la prévention des conflits, l'instauration et le maintien de la paix, les droits de l'homme et l'action humanitaire. Le Centre y a répondu par des programmes spécialement conçus pour l'ONU et ses institutions spécialisées. En 1996, ces activités et d'autres ont été rassemblées au sein de l'École des cadres des Nations Unies. Grâce aux modalités d'apprentissage et de formation novatrices qu'elle propose, l'École favorise et alimente le processus de réforme du système des Nations Unies. Elle s'occupe, en outre, de promouvoir la collaboration et l'établissement de liens au sein du système, favorisant ainsi la conception et la mise en œuvre d'un programme d'action pour la paix et le développement. Les activités de l'École des cadres ne sont pas réservées au personnel des Nations Unies ; elles sont aussi ouvertes aux homologues nationaux, mais également à d'autres partenaires clés du secteur public et du secteur privé, et de la société civile².

Amélioration de l'infrastructure

L'amélioration de l'infrastructure a également beaucoup contribué à l'évolution qualitative et quantitative des activités du Centre. Les logements et les salles de formation font régulièrement l'objet de travaux de rénovation et d'agrandissement. De nouveaux équipements informatiques, comprenant des ordinateurs en réseau et des salles de formation informatisées, des liaisons Intranet et des équipements de vidéoconférence ont été installés. Un dispositif permettant l'utilisation des nouvelles technologies de formation et la mise en œuvre de modalités d'apprentissage à distance sera bientôt mis en place.

TENDANCES ET ÉLÉMENTS NOUVEAUX

À la veille d'aborder le nouveau millénaire, le Centre de Turin est confronté à de nouveaux défis. Il est certain qu'une simple extrapolation des tendances passées — telles que décrites dans la première partie de cet article — ne suffira pas à lui conserver sa position prééminente d'institution dispensant une formation de qualité dans des domaines qui touchent l'OIT, ses membres et le monde en général.

Quatre séries d'éléments nouveaux font planer des menaces et ouvrent en même temps des perspectives qui exigent une réponse créative en termes de pertinence, de contenu et aussi de pédagogie et de méthodes d'intervention. La première série a trait aux limites du modèle de développement dominant. La deuxième concerne la place du « savoir » dans le processus de développement et la capacité des individus et des communautés de participer à la production de nouveaux savoirs et à l'utilisation des connaissances actuelles. La troisième touche aux tout derniers progrès de la compréhension du mode d'apprentissage, notamment chez les adultes. Elle englobe aussi la sophistication croissante des usagers potentiels du Centre et la complexité de plus en plus grande des questions et des tâches auxquelles celui-ci doit faire face. La dernière série d'éléments est liée au progrès rapide des technologies de l'information et de la communication, qu'il faut impérativement adopter si l'on souhaite développer l'efficacité et la durabilité, et étendre les rayons

d'action ; ces exigences se regroupent d'ailleurs dans les trois premières séries d'éléments.

Changement de modèle

La crise financière qui a frappé l'Asie du Sud-Est et qui sévit en Amérique du Sud montre — si besoin était — les limites d'un modèle de développement fondé sur le « consensus de Washington ». La croissance économique passée a permis de hisser des pans entiers de la population au-dessus du seuil de pauvreté. Mais la crise économique peut anéantir ces résultats en creusant rapidement le fossé des inégalités. Avant la crise asiatique, 30 millions de personnes vivaient avec moins de 1 dollar des États-Unis d'Amérique par jour en Indonésie, en Malaisie, aux Philippines et en Thaïlande. D'ici à l'an 2000, ce chiffre pourrait facilement doubler. Le nombre de personnes qui sont ainsi précipitées dans le chômage et la déchéance se compte par millions ; devant cette réalité, beaucoup, y compris la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, sont contraints d'admettre que l'approche traditionnelle du développement (qui a produit ce que l'on appelle le miracle asiatique) n'est plus de mise. Selon l'économiste en chef de la Banque mondiale, dont les propos rappellent ceux d'Amartya Sen :

Les systèmes de protection et l'assistance ciblée peuvent atténuer certaines conséquences du chômage, d'un point de vue économique, politique ou psychologique, mais rien ne vaut un emploi. L'emploi est le moyen par lequel on participe à l'économie productive et on se sent soi-même productif. C'est l'un des biais les plus importants par lesquels on s'intègre dans l'économie nationale³.

Un nouveau modèle de développement prend forme qui réassigne, semble-t-il, au travail et à l'emploi une place centrale. Croissance économique et plein emploi devraient être l'objectif de la politique macro-économique. Toutefois, lorsque la croissance économique marque le pas et que les forces économiques et sociales introduisent des changements structurels dans la configuration de la société, l'assurance chômage, l'aide sociale ciblée et autres systèmes de protection sociale sont nécessaires pour préserver les revenus et faciliter la reconversion. Les normes universellement reconnues, telles que celles qui figurent dans la Déclaration relative aux principes et droits fondamentaux au travail, que l'OIT vient d'adopter, sont une autre forme de protection sociale. Elles garantissent que ceux qui sont touchés par la restructuration et la transition économiques continuent à avoir voix au chapitre et sont protégés contre la discrimination et une dégradation des conditions d'emploi⁴.

En tant qu'élément constitutif de l'Organisation internationale du travail, le Centre de Turin n'est pas indifférent à l'évolution de la réflexion sur le développement. Il reconnaît la nécessité d'un débat — axé sur la recherche d'un modèle de développement plus adapté — entre les partenaires sociaux, les universités et les groupes de réflexion, les organisations non gouvernementales et les institutions (financières) internationales. Il doit tenir compte, dans ses cours et ses activités de forma-

tion actuels, de l'évolution des réalités économiques et sociales de ses usagers. Il doit enrichir les services qu'il offre, en réfléchissant aux interventions, aux politiques de rechange et à la mise en place d'instruments susceptibles de freiner la spirale ascendante du chômage et du sous-emploi, et ouvrir des perspectives de création d'emplois, de possibilités de trouver effectivement un emploi et d'insertion sociale. Avec son infrastructure, le Centre offre, par ailleurs, d'excellentes conditions à l'échange d'idées et à la confrontation d'expériences relatives à ces questions, et à la promotion du dialogue entre les partenaires sociaux et les organisations (inter)nationales, qui n'ont peut-être pas coutume de se réunir de façon régulière.

Le savoir au service du développement⁵

Dans leurs derniers rapports, la Banque mondiale, l'Organisation internationale du travail, l'UNICEF et l'Organisation de coopération et de développement économiques⁶ mettent l'accent sur le savoir, la formation et le capital humain en tant qu'éléments déterminants du processus de développement. Ces organisations insistent sur le fait que la connaissance et la compréhension des processus scientifiques et administratifs et de leurs applications, ainsi que les savoir-faire qui les accompagnent, sont indispensables à l'avènement du développement, quels que soient les critères utilisés pour le mesurer : avantages sociaux accrus, meilleure infrastructure, niveau d'instruction plus élevé, plus grande faculté d'employer ou de trouver un emploi, productivité plus élevée, salaires plus élevés, etc. Les différences de niveau de développement se réduisent souvent, en tout ou en partie, à des différences de niveau de connaissances ou de quantité de capital humain. D'où la nécessité, dans tout effort de développement, de renforcer la capacité des pays, des populations et des individus d'acquérir des connaissances, une compréhension et des compétences de plus en plus sophistiquées.

La production, l'organisation et la diffusion du savoir sous toutes ses formes ne sont plus cantonnées (si tant est qu'elles l'aient jamais été) aux universités, institutions de recherche, écoles et institutions de formation. Toutes sortes d'organisations, telles que les entreprises privées, les institutions financières publiques et privées, les institutions des Nations Unies, et nombre d'organisations para-étatiques et non gouvernementales participent actuellement à la production, au conditionnement, à la vente et à la diffusion de connaissances et d'informations. Un établissement tel que le Centre de Turin, qui a pour vocation expresse d'aider les élèves à acquérir des connaissances et donc à constituer la capacité cognitive dont leur pays a besoin, pourrait et devrait s'adapter à cette situation. Dans ses domaines de compétence directe — emploi et travail —, il pourrait développer ses liens avec d'autres organisations qui produisent et diffusent des connaissances, notamment les universités. Il pourrait mettre ceux qui recherchent le savoir en contact avec ceux qui le produisent ; il pourrait travailler avec ses usagers à la conception et à la mise en place de capacités institutionnelles et organisationnelles de production et d'utilisation du savoir.

Méthodes d'apprentissage

La sophistication croissante des apprenants va de pair avec la sophistication et la complexité de plus en plus grandes du savoir. Pour ne pas être dépassés et condamnés à disparaître, les établissements d'enseignement et de formation doivent s'adapter à cette tendance et proposer des produits et des services plus élaborés. Durant les premières années d'existence du Centre, la formation qualifiante (application d'un ensemble prédéterminé et bien spécifié de procédures et de manipulations), souvent organisée sous forme modulaire, était la principale méthode de formation ou de transmission du savoir. Petit à petit, ce modèle a été élargi et complété par l'approche « expérientielle » fondée sur la compréhension et l'expérience de l'intéressé. On part ici du principe que les élèves ou les stagiaires ont un niveau d'instruction initiale relativement élevé, et possèdent les compétences analytiques et générales qui leur permettent de tirer parti du partage et de la confrontation des savoirs. Avec l'« explosion » des connaissances et de l'information que permet le progrès de la technologie, l'approche « expérientielle » ne suffit plus. Cette évolution a des répercussions à la fois sur les élèves et sur les formateurs, et sur les méthodes et l'enseignement proposé. Lorsque les élèves souhaitent exercer un plus grand contrôle sur le processus d'apprentissage, les instructeurs et les formateurs se transforment en répétiteurs. Ils doivent posséder des connaissances spécialisées reconnues sur le plan international et être versés dans la pédagogie des adultes, et bien connaître le contexte géographique et culturel dans lequel évoluent leurs élèves. En outre, des sessions d'apprentissage courtes nécessiteront un plus large accès à des informations régulièrement mises à jour et hautement sophistiquées, disponibles auprès de spécialistes renommés ou par l'intermédiaire de la vidéoconférence et de divers moyens électroniques, y compris l'Internet et l'Intranet. En même temps, un nouveau marché s'ouvre à des séquences d'apprentissage plus longues (les deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur), organisées *in situ*, au moyen de la vidéoconférence ou de manière répartie, pour ceux qui souhaitent acquérir des connaissances et des compétences spécialisées de haut niveau dans leur domaine.

Technologies de l'information et de la communication

L'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication est le quatrième défi auquel le Centre de Turin doit faire face. Le recours à ces technologies ouvre de nouvelles possibilités de mettre les apprenants en contact avec les ressources éducatives, indépendamment du lieu et de l'élément qui véhicule le message, qu'il s'agisse d'une personne ou d'une machine. Nombre de pourvoyeurs nouveaux d'éducation et de formation sont en train d'imiter et de dépasser le travail précurseur des universités du monde entier. La diminution des coûts et la facilité d'utilisation des dernières technologies de l'information et de la communication abaissent le seuil d'entrée sur le marché de la formation et de l'apprentissage, ouvrant de formidables perspectives à la fois aux apprenants (potentiels) et aux pourvoyeurs d'apprentissage. Les premiers pourront « fouiner », accéder à de vastes ressources édu-

catives, et se relier et dialoguer avec d'autres apprenants sans bouger de leur lieu de travail ou de résidence, et souvent à moindres frais. Quant aux seconds, ils peuvent remodeler, dans la forme et le contenu, les enseignements proposés. La formation en internat, qui utilise la vidéoconférence *in situ* et *ex situ*, peut être combinée à un apprentissage réparti, qui se sert, lui, de plusieurs moyens (correspondance, CD-ROM, Internet), seuls ou combinés. Enfin, les technologies de l'information et de la communication permettent d'atteindre de nouveaux publics et de collaborer avec de nouveaux partenaires dans le monde entier, alliant une plus grande efficacité à une extension du champ d'action.

Perspectives

Au moment d'aborder le prochain millénaire, le Centre de Turin est prêt à relever ces quatre défis. Il représente un élément important de la réforme du système des Nations Unies et une composante essentielle de l'OIT. Il continuera, dans son activité, à mettre l'accent sur les dimensions sociales du développement et appuiera donc la définition d'un nouveau modèle de développement. Tout en conservant sa réputation de pourvoyeur de formation qualifiante pour cadres intermédiaires d'administration et d'exécution, il s'ouvrira de plus en plus aux questions de politiques et de processus de développement. Le Centre de Turin est bien placé pour offrir les conditions matérielles et intellectuelles nécessaires aux rencontres et aux échanges entre représentants d'intérêts et de points de vue divers, voire opposés, sur des questions qui sont au centre du débat mondial sur le développement. Il peut créer (et ne manque pas de le faire) de nouvelles plates-formes d'éducation et de formation, seul ou avec des partenaires des pays développés et en développement, y compris les institutions de formation, les universités et les organisations publiques, privées et non gouvernementales. En ce sens, il considère qu'il contribue grandement à mettre le savoir au service du développement. En même temps, il a entrepris de revoir ses méthodes et ses modalités d'éducation et de formation, en mettant l'élève au centre du processus. Il est en train de réarmer son personnel, de moderniser et de valoriser les méthodes et techniques de facilitation pédagogique et éducative, d'approfondir sa spécialisation dans certaines matières et de renforcer ses systèmes de mesure de l'impact. Il investit actuellement dans les méthodes et technologies de l'information et de la communication, et offre au personnel et aux usagers du centre la possibilité d'en tirer le maximum de profit.

L'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, à Hambourg

En tant que principal organisme compétent en matière d'éducation des adultes, l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE)⁷ consacre une grande partie de son activité à la formation technique et professionnelle continue. Nous voudrions décrire ici les travaux de l'IUE dans ce domaine, en tenant compte de l'évolution et de l'élargissement du rôle de l'Institut depuis sa fondation voici près d'un demi-siècle.

Dès la première réunion du Conseil d'administration de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, fondé en 1951, la grande pédagogue italienne Maria Montessori déclarait : « Si l'existence de l'Institut trouve sa justification, ce ne peut être qu'en ouvrant une voie nouvelle à l'éducation, conçue désormais comme soutien de la vie intérieure des êtres humains. »

Si cette conception reste encore l'axe directeur des activités de l'Institut, celui-ci a dû s'adapter aux profonds changements qu'a connus l'éducation. Il y a cinquante ans, on avait trop tendance à assimiler l'éducation à la période de formation initiale structurée, laquelle prenait fin au moment où l'on quittait l'école ou l'université. Aujourd'hui, on admet volontiers que l'éducation doit être considérée en tant que processus permanent. Dans un monde caractérisé par les bouleversements techniques, économiques et géopolitiques, par des inégalités criantes entre les nations et les groupes sociaux quant au partage des connaissances, et par l'existence d'immenses réserves inexploitées de créativité humaine, il est vital d'offrir à tous l'accès à l'éducation et ce, à tous les âges de la vie. Il est, d'autre part, tout aussi certain que l'éducation ne saurait être limitée plus longtemps au cadre formel des établissements d'enseignement.

C'est dans ce contexte que l'IUE s'est assigné la tâche de promouvoir l'éducation des adultes et la formation continue, l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle, dans la perspective d'un apprentissage permanent. Mais l'IUE attache une importance tout aussi grande à des préoccupations d'ordre plus général, comme la défense de la créativité et de la diversité culturelle, l'innovation et l'accès à l'autonomie des femmes, qui dominent toutes ses activités. Celles-ci peuvent être regroupées en cinq rubriques : recherche, formation, information, documentation et publication.

L'Institut travaille en étroite collaboration avec le siège de l'UNESCO à Paris et ses quatre institutions jumelles que sont : le Bureau international d'éducation (BIE) à Genève ; l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) à Paris, et les deux nouveaux instituts à Moscou et à Addis-Abeba. Son conseil d'administration, formé de 11 membres désignés par le Directeur général de l'UNESCO, se réunit une fois l'an pour examiner les progrès réalisés et planifier les activités futures. L'Institut a à sa tête un directeur nommé par le Directeur général. Il emploie une équipe internationale de 24 personnes. Il est hébergé par les autorités de la ville libre et hanséatique de Hambourg dans un bâtiment proche de l'université, classé monument historique.

Dans ses travaux, l'Institut s'efforce de renforcer les liens entre trois sphères d'activités trop souvent dissociées : la recherche, la définition des orientations et la pratique pédagogique, en partant du principe que la recherche appliquée ne peut avoir d'impact véritable que si elle implique à la fois les décideurs, les travailleurs de terrain et les divers partenaires sociaux. C'est pourquoi les aspects juridiques, économiques et sociaux de l'apprentissage occupent autant de place que les systèmes d'enseignement dans les séminaires et ateliers de l'Institut. Les bénéfices pratiques qui découlent des projets de l'IUE sont multiples, et la plupart supposent la collecte et l'analyse de données qui ont d'importantes incidences sur la politique éducative.

On peut citer l'enquête menée conjointement par l'IUE et l'OCDE dans 11 pays industrialisés sur les schémas de participation à l'éducation des adultes, et une étude des changements de législation et d'orientation qui influent sur des adultes. Mentionnons également l'enquête internationale en cours et portant sur les politiques de l'éducation dans une vingtaine de pays. Les autres sujets abordés par l'IUE vont de la promotion de la démocratie en Afrique à l'éducation relative à l'égalité des sexes, et de la sensibilisation des adultes à l'environnement à la promotion de la créativité dans le cadre de l'éducation de base.

Pour élaborer et réaliser ses projets, l'IUE travaille en association avec des réseaux internationaux qui regroupent des personnalités, des universités, des instituts de recherche, des organismes gouvernementaux et des ONG. Son équipe de chercheurs est renforcée par des boursiers des États membres de l'UNESCO venus effectuer à Hambourg des stages de deux à six mois pendant lesquels ils ont accès à toutes les facilités de l'Institut, et participent activement à ses séminaires et à ses ateliers. Le Centre de documentation/bibliothèque de l'Institut met à leur disposition plus de 55 000 ouvrages et documents, et quelque 300 titres de périodiques consacrés à l'éducation, aux sciences sociales et à des sujets connexes. Chaque année, l'Institut publie un grand nombre d'ouvrages et des rapports sur ses travaux. Depuis 1955, il publie, en outre, la *Revue internationale de l'éducation*, doyenne des revues internationales d'éducation comparée, qui étudie les théories et les pratiques des différents pays en matière d'éducation formelle et non formelle, dans la perspective de l'éducation permanente.

CONFINTEA

Juillet 1997 restera une date importante dans l'histoire de l'Institut puisque la ville de Hambourg accueillait la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA), dans laquelle l'IUE joue un rôle essentiel. Le programme extrêmement ambitieux de la conférence montre bien que désormais la notion d'apprentissage dépasse le secteur traditionnel de l'« éducation » pour englober pratiquement tous les aspects de l'existence. Les participants ont ainsi évoqué les problèmes de l'éducation des adultes dans divers contextes : sur le lieu de travail, au foyer, dans les prisons, ou encore à l'intention des minorités, des personnes âgées et des peuples autochtones. Les questions abordées allaient de la promotion de la paix et de la démocratie aux campagnes d'alphabétisation, en passant par l'autonomie des femmes et l'impact des technologies nouvelles. La CONFINTEA a ainsi marqué un changement radical dans la conception mondiale de l'éducation des adultes. Son mot d'ordre, en forme de défi, « Apprendre à l'âge adulte : une clé pour le XXI^e siècle » exprimait la conviction que la capacité d'apprentissage des êtres humains est l'un des grands atouts du prochain siècle et du nouveau millénaire. La conférence a adopté deux textes d'une portée considérable : la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes et l'Agenda de l'avenir. Parmi les recommandations spécifiques figuraient notamment l'adoption par les gouvernements du principe d'une « semaine pour l'éducation des adultes » et la proclamation du droit pour tout adulte de bénéficier

d'une heure par jour pour apprendre. L'Institut assure actuellement le suivi de la conférence, en organisant une série de forums régionaux destinés à faire le point sur la mise en œuvre des recommandations de la CONFINTEA au niveau national, comme au niveau régional ou international.

Parmi les grands thèmes de la conférence, le thème 5 « Éducation des adultes face à la transformation du monde du travail » a fait l'objet d'une réflexion approfondie lors d'une série d'ateliers qui réunissaient des représentants des organisations syndicales, des agences internationales de développement, des ministères et des instituts de formation de nombreux pays. Comme le souligne l'Agenda de l'avenir :

La transformation du monde du travail est une question qui présente des aspects multiples, d'une très grande importance dans le domaine de l'éducation des adultes. La mondialisation et les nouvelles technologies ont un impact considérable, et qui ne cesse de croître, sur toutes les dimensions de la vie individuelle et collective des femmes et des hommes. La précarité de l'emploi et la montée du chômage suscitent une inquiétude grandissante. Dans les pays en développement, il s'agit de garantir, outre l'emploi, la sécurité des moyens de subsistance du plus grand nombre. La nécessaire amélioration de la production et de la distribution dans l'industrie, l'agriculture et les services requiert un accroissement des compétences, le développement de nouvelles aptitudes et la capacité de s'adapter de façon constructive, et tout au long de sa vie active, aux exigences en constante évolution du monde du travail.

Entre autres recommandations, la conférence préconise la pleine reconnaissance des compétences professionnelles acquises en dehors des filières habituelles, un meilleur accès à la formation des travailleurs du secteur de l'économie informelle, des femmes et des travailleurs migrants, et l'élaboration d'approches destinées à promouvoir l'autonomie des femmes dans l'enseignement professionnel.

LE CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

L'IUE se prépare, comme plusieurs autres institutions, à participer au deuxième Congrès international de l'enseignement technique et professionnel, organisé par l'UNESCO, à Séoul (République de Corée), du 26 au 30 avril, et qui aura pour thème : « Travail, éducation et avenir ». En préparation de cet événement, l'IUE a réuni, en février dernier, dans ses locaux, à l'occasion d'un séminaire dont le thème était « L'avenir du travail des adultes », 12 spécialistes de l'enseignement professionnel de différentes régions. La discussion a notamment porté sur l'impact de la mondialisation. Tout en reconnaissant que la formation professionnelle théorique et pratique doit s'adapter pour pouvoir répondre aux défis liés à cette réalité nouvelle, la plupart des participants ont estimé qu'il fallait encourager une approche analytique et plus critique du phénomène. Il s'agit en effet non pas d'imposer au monde entier un modèle unique de pratiques industrielles, mais bien d'élaborer de nouvelles normes qui tiennent compte des traditions propres à chaque communauté et à chaque culture dans ce domaine. Les opportunités réelles de formation doivent

être étendues à tous les groupes qui, pour le moment, n'ont guère accès aux filières éducatives débouchant sur l'emploi, en particulier, les femmes, les migrants, les retraités, les travailleurs du secteur informel et les sans-emploi. En fait, aucune barrière formelle ne devrait empêcher quiconque le souhaite de réintégrer à tout moment le circuit de l'éducation et de la formation professionnelle. S'il est vrai que son rôle en matière d'éducation préparant à l'emploi est en recul un peu partout, l'État ne devrait pas pour autant renoncer à ses obligations dans ce domaine ; il devrait, au contraire, coopérer avec les syndicats et les associations, et élaborer des stratégies fondées sur le principe selon lequel la formation professionnelle doit être un processus ininterrompu ouvert à tous tout au long de la vie. Telles sont quelques-unes des questions que l'IUE entend aborder à Séoul, en particulier lors de la table ronde que l'Institut va organiser sur le thème « L'avenir du travail et l'éducation des adultes ».

Pour la période à venir, l'IUE prépare un projet visant à renforcer les capacités nationales de formation des adultes du secteur de l'économie informelle. En même temps, l'Institut entend bien ne pas dissocier la formation professionnelle continue de ses autres champs d'action, qu'il s'agisse de l'alphabétisation, de l'égalité des sexes, de l'éducation à l'environnement ou de la promotion de la démocratie.

Notes

1. On peut obtenir un complément d'information sur les programmes et les services du Centre de formation de l'OIT en consultant le site du Centre de l'OIT sur l'Internet à : <http://www.itcilo.it>
2. Pour avoir plus d'information sur ce programme, on visitera le site du Collège du personnel des Nations Unies sur l'Internet, à l'adresse suivante : <http://www.itcilo.it/unscop>
3. Joseph Stiglitz, « Comment réagir aux crises économiques : alternatives politiques pour un redressement et un développement équitables », communication au Séminaire de l'Institut Nord-Sud, Ottawa, Canada, 29 septembre 1998.
4. La Déclaration de l'OIT sur les principes et droits fondamentaux du travail prévoit : a) la liberté d'association et la reconnaissance effective du droit à la négociation collective ; b) l'élimination de toutes les formes de travail forcé ou obligatoire ; c) l'abolition effective du travail des enfants ; et, d) l'élimination de toute discrimination en matière d'emploi et d'occupation professionnelle. Dans son discours de janvier 1999 au Forum économique mondial de Davos, le Secrétaire général des Nations Unies, Kofi Annan, a plaidé pour un accord global portant sur l'adhésion aux principes fondamentaux en matière de droits de l'homme, de droit du travail et de respect de l'environnement. Le même courant de pensée inspire la volonté de plus en plus affirmée d'inciter les entreprises à définir un code de conduite qui imposerait des normes financières, sociales et économiques minimales.
5. « La connaissance au service du développement » était également le titre de la Conférence de Toronto, organisée en 1997 par le Gouvernement canadien et la Banque mondiale, avec l'appui d'un grand nombre d'organisations internationales et nationales actives en matière de développement. Cette conférence a abouti à la création d'un site Internet (www.globalknowledge.org) qui a pour vocation de poursuivre l'information sur le suivi de la conférence.

6. Banque mondiale, *Rapport sur le développement mondial 1998-1999 — la connaissance au service du développement*. New York, Oxford University Press, 1998 ; OIT, *Rapport mondial sur l'emploi 1998-1999 — les perspectives d'emploi dans l'économie mondiale. L'importance de la formation*. Genève, OIT, 1998 ; OCDE, *Investissement dans le capital humain*. Paris, OCDE.
7. Pour mieux connaître l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, s'adresser à : UIE, Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hambourg, Allemagne. Téléphone : (49) 40-448.04.10 ; Fax : (49) 40-410-77-23 ; courrier électronique : uie@unesco.org. Adresse Internet : <http://www.unesco.org/education/iue/>

TENDANCES/CAS

LA CONNAISSANCE SOCIALE

DES ENFANTS :

PSYCHOGENÈSE ET

REPRÉSENTATIONS SOCIALES¹

José Antonio Castorina

L'étude de l'évolution conceptuelle des notions sociales chez les élèves revêt une importance croissante pour les spécialistes de la didactique des sciences sociales et pour les psychologues de la connaissance. Il est intéressant, d'une part, d'établir la distance épistémique qui existe entre les savoirs préalables des élèves pour tout ce qui touche les institutions sociales et les concepts de sciences sociales « institués » par le milieu scolaire, et, d'autre part, de déterminer les processus cognitifs qui pourraient permettre la modification des premiers en fonction des seconds.

Il convient de noter que la signification, la structure et l'origine des idées préalables, ainsi que le mécanisme de leur transformation au cours de l'enseignement, n'ont pas fait avancer de manière réelle les connaissances de la nature, dans lesquelles la plupart des recherches trouvent leur source (Strike et Pozner, 1993 ; Caravita et Halldén, 1994 ; Carretero, 1995). Dans le cas des notions sociales, le caractère très récent de ces études, tout comme les difficultés méthodologiques soulevées par l'étude de l'évolution conceptuelle en situation didactique, pose de sérieux problèmes aux chercheurs (Castorina, Lenzi et Aisenberg, 1997).

Le processus d'enseignement, qui vise à promouvoir l'évolution conceptuelle,

Langue originale : espagnol

José Antonio Castorina (Argentine)

Titulaire d'une maîtrise de philosophie et d'un doctorat d'éducation de l'Université de Porto Alegre (Brésil). Professeur de psychologie et d'épistémologie génétique à l'Université de Buenos Aires. Chercheur auprès du Conseil national de la recherche scientifique de l'Argentine et directeur du projet de recherche « Problèmes épistémologiques des recherches psychogénétiques sur les connaissances sociales », mis en œuvre par l'Université de Buenos Aires. Auteur de nombreux travaux et articles dans le domaine de la psychologie génétique.

agit sur les idées sociales déjà acquises par les élèves, ce qui oblige à établir quels sont leur nature, leur mode de formation et leur degré d'organisation, si elles bloquent ou facilitent l'acquisition du savoir disciplinaire, et si leur restructuration est réalisable ou non.

Ce savoir social préalable pose aux chercheurs une question centrale : dans quelle mesure résulte-t-il de processus spécifiques distincts d'autres types de connaissance, et à quel degré de développement intellectuel général peut-il être appliqué aux contenus sociaux.

Certains chercheurs, à la suite de Piaget, ont expliqué les connaissances sociales par le développement structurel de l'intelligence. Les idées des enfants sur les institutions sociales (systèmes normatifs ou relations économiques, par exemple) proviennent de l'accès aux stades de la pensée communs aux connaissances physiques et biologiques (Furth, 1980).

Dans une perspective critique de la construction des idées sociales à partir du développement intellectuel, les psychologues sociaux (Moscovici, 1990 ; Duveen et Lloyd, 1990 ; Emler et Ohana, 1993) ont lié l'acquisition des connaissances sociales à la transmission des représentations sociales préexistantes.

Les connaissances sociales des enfants ne proviennent pas d'une activité structurelle de construction individuelle, mais tiennent au fait qu'ils partagent les métaphores de leur groupe dans le cadre des interactions sociales ou des pratiques institutionnelles.

Dans la didactique des sciences sociales, la promotion de l'évolution conceptuelle commence à être interprétée comme la modification des représentations sociales des élèves (par exemple, au sujet de la politique ou des normes institutionnelles) en fonction des concepts disciplinaires (Guyón *et al.*, 1993 ; Moniot, 1993).

On se propose, dans cet article, de débattre de ce qui semble être une alternative : ou bien les savoirs préalables sont l'œuvre de l'intelligence individuelle, ou bien ils sont l'appropriation de représentations sociales qui prennent leur source dans des pratiques institutionnelles diverses.

À cet effet, nous présenterons une version psychogénétique de certaines connaissances sociales qui tienne compte de la spécificité conceptuelle des notions des enfants, ainsi que de l'existence des processus explicatifs généraux. Nous esquisserons une version constructiviste fondée sur la spécificité des interactions entre sujet et objet de connaissance.

L'exposé des arguments critiques des psychologues sociaux pose un problème majeur : celui de savoir si le programme psychogénétique est à même d'intégrer les représentations sociales dans son appareil conceptuel. Mais aussi quelles seraient les conséquences éducatives si l'on admettait l'opposition à la perspective psychosociale ou sa compatibilité ?

Les hypothèses épistémologiques que nous formulerons quant à la spécificité de la connaissance sociale et de ses relations avec les représentations doivent, au moins, être cohérentes face aux résultats des recherches empiriques. Aussi, nous nous référerons essentiellement à nos travaux sur l'autorité scolaire (Castorina et Lenzi, 1992 ; Lenzi et Castorina, 1996).

Les connaissances sociales dans l'approche constructiviste

Avant tout, il convient d'insister sur la perspective épistémologique héritée de Piaget, et qui a présidé à nos recherches empiriques sur quelques connaissances sociales : comment les connaissances passent d'un degré de validité moindre à un degré supérieur, c'est-à-dire comment les sujets réorganisent leurs argumentations par leur propre construction ou par la reconstruction de celles qui ont été proposées par d'autres. En particulier, quel est le processus de formation d'une rationalité sociale, par exemple : une légitimation par des raisons normatives des actes de l'autorité affirmée par un sujet ou bien leur approche conceptuelle en fonction de la compréhension des normes institutionnelles.

Le caractère central de la question de la modification de l'objet de la connaissance à partir de l'activité du sujet est le fond même des choix thématiques et méthodologiques des recherches psychogénétiques sur l'autorité scolaire. La connaissance sociale se produit progressivement, et très difficilement, grâce aux processus constructifs du sujet en interaction avec l'objet social. Nous considérons que la nature de certaines connaissances du domaine social permet le dialogue avec les psychologues sociaux.

Tout d'abord, nous présenterons quelques résultats de recherches empiriques, pour ensuite définir la spécificité de la connaissance de l'enfant en face de l'autorité scolaire.

Interprétation de quelques résultats empiriques

L'étude mentionnée, qui porte sur la psychogenèse des notions de l'enfant relatives à l'autorité scolaire, a été réalisée auprès d'une population issue des couches moyennes et populaires, et d'un âge variant entre 6 et 13 ans (Castorina, Lenzi et Fernández, 1991 ; Castorina et Lenzi, 1992 ; Lenzi et Castorina, 1996).

Les sciences sociales nous ont offert « l'état présent » des théories de l'autorité, notamment l'œuvre de Weber (1984). Sa caractérisation des formes de domination politique appliquées à l'école a conféré une pertinence épistémique aux questions clés posées aux sujets et a orienté l'élaboration des catégories d'analyse des données empiriques.

L'examen des réponses fournies par les sujets aux questions ayant trait à différentes dimensions de l'autorité scolaire (fonction de l'école, du directeur et des maîtres ; hiérarchie de l'autorité, limites de celle-ci, légitimation de ses actes) pourrait être résumé de la manière suivante : une approche totalisante de ces dimensions chez les petits enfants ; ainsi, le caractère inarticulé et diffus qu'ils attribuent aux fonctions du directeur est en rapport avec la relation hiérarchique faible de celui-ci par rapport aux maîtres.

Ces enfants tentent de rendre compte de la source de la légitimation des autorités par l'hypothèse du propriétaire : l'autorité du directeur a pour origine un pro-

priétaire qui désigne le directeur quand il achète l'école et qu'il lui transmet ce « qu'il peut faire » par voie d'affichage (« protoréglementation »).

Cette hypothèse sert à conférer une cohérence aux idées sur les différentes dimensions ; c'est leur cadre organisationnel. Ainsi le directeur dépend-il hiérarchiquement du propriétaire et ce dernier décide des limites de ses actions et légitime son autorité. Les arguments des enfants fondent la légitimité du directeur sur le « patrimonialisme » et la « tradition » évoqués dans les thèses de Weber.

Par ailleurs, on trouve également chez les enfants qui expriment des idées plus avancées une approche totalisante des diverses dimensions de l'autorité. L'école est une institution qui a pour fonction d'enseigner. Cette perspective est en accord avec l'idée d'attributions qui préexistent aux personnes et qui sont séparées de l'exécution des actes ; de leur côté, les attributions sont ordonnées hiérarchiquement au sein de l'école.

Cependant, les relations entre l'autorité scolaire et l'autorité externe ne sont pas encore bien structurées. La municipalité (en tant que centre de la juridiction scolaire) prescrit de manière « personnalisée ».

L'analyse postérieure de la logique des réponses a permis d'élaborer une ébauche de constitution de « théories » propres aux enfants inspirée de Carey (1985). Dans un sens affaibli par rapport à leur usage scientifique, ces théories postulent un domaine composé d'entités et de leurs relations. S'agissant de ces dernières, les enfants fournissent des explications à l'aide de « raisons » en ce qui concerne la légitimité des actes d'autorité, dans lesquelles figurent des notions ayant un rôle d'articulation.

Dans la théorie minimaliste, les entités sont des personnes, des activités fragmentaires des autorités, des objets physiques et observables de l'école (certains inventés, comme le « propriétaire »). Ces enfants fournissent des explications destinées à justifier ou à invalider les prescriptions — par exemple, à la question : qui autorise le directeur à commander ?, ils répondent par des raisons patrimonialistes (l'achat de l'école). L'hypothèse du propriétaire est centrale, car elle permet d'expliquer les limites, la hiérarchie et la légitimation des autorités.

Les enfants les plus avancés esquissent une théorie maximaliste : s'agissant d'un domaine de relations objectivées et d'entités non observables (responsabilités institutionnelles et normes), ils fournissent, quand il s'agit des raisons et des limites de l'autorité, des explications qui font appel aux attributions hiérarchisées et aux principes moraux. L'hypothèse de l'« attribution » joue un rôle d'articulation dans les explications, mais seulement au sujet des relations internes à l'école.

Enfin, on peut parler d'une période de transition qui, chez les enfants des classes moyennes, présente une systématisation progressive des fonctions des autorités, mais sans qu'il y ait un progrès soutenu dans la légitimation et les limites de l'autorité (Lenzi et Castorina, 1996).

Les enfants des secteurs populaires, compte tenu des caractéristiques de l'école, ne parviennent pas à formuler des hypothèses quant aux attributions et accordent un rôle d'assistance au directeur : il a pour fonction, entre autres, « d'aller chercher les enfants chez eux pour qu'ils aillent en classe ».

Processus cognitifs et interactions sociales

Certaines hypothèses épistémologiques sont intéressantes pour le débat avec les psychologues sociaux (Castorina et Gil Antón, 1994 ; Lenzi et Castorina, 1996 ; Castorina, 1997).

Postuler des niveaux de construction conceptuelle est en accord avec le programme de Piaget. On remarque qu'il existe des cas de relative stabilité dans le processus d'équilibration cognitive, aussi bien dans la formation de systèmes logiques que dans les hypothèses et les « théories ». D'autre part, l'hypothèse de la hiérarchie des attributions suppose un certain ordre, ce qui signifie que, pour pouvoir interpréter les relations entre des systèmes de normes, on se base sur une pensée hypothético-déductive. Selon les problèmes institutionnels, les enfants utilisent leurs inférences possibles pour organiser le contenu social dans l'interaction avec l'objet. Les théories des enfants sont des constructions qui possèdent une densité propre, adéquates pour saisir ce contenu, tout en présentant une organisation logique.

On peut tirer provisoirement quelques observations du processus qui va des relations personnalisées vers l'abstraction de relations objectivées. Il existe une présomption fondamentale d'originalité dans les idées des sujets : ainsi, la croyance dans l'existence d'un « propriétaire » ou d'une « protoréglementation » est le résultat d'une élaboration conceptuelle. Ne pouvant pas imaginer un système normatif et ne réussissant pas à assimiler d'autres informations sur les niveaux de hiérarchie, ils avancent ces hypothèses. Celles-ci confèrent une certaine cohérence aux idées relatives aux différentes dimensions, en jouant le rôle de cadre organisationnel. Des difficultés ont été constatées dans le processus cognitif de nos sujets. Parmi celles-ci, on relève notamment les « pseudo-besoins », version « piagétienne » des obstacles épistémologiques de Bachelard. Il s'agit d'une indifférenciation entre l'« être » et le « devoir être », entre le normatif et le factuel, telle que nos sujets patrimonialistes ne peuvent distinguer « ce que doit faire » la directrice de ce qu'elle fait effectivement. Dans l'ensemble, les processus de transition font apparaître que l'activité de réorganisation des idées initiales doit surmonter les obstacles « que la pensée oppose à la pensée ». Dans l'ensemble, nos résultats révèlent une pénible reconstruction conceptuelle depuis l'abstraction de propriétés générales fortement personnalisées vers des abstractions normatives. Au premier niveau de la conceptualisation, les notions de fonctions et de hiérarchie de l'autorité sont centrées sur les attributs des personnes ou sur leurs actes. L'autorité du propriétaire résulte de son patrimoine, et non de son insertion dans un système. Les sujets se situent à un niveau intra-objectal d'analyse. À l'inverse, nous avons constaté qu'il s'opérait, chez les enfants les plus avancés, un début d'analyse en termes de système, comme le montrent l'ordre des attributions et des fonctions, la distinction entre le « devoir être » et l'exécution, ainsi que l'articulation des fonctions autour d'objectifs institutionnels. Les sujets passent d'explications locales (intra) à d'autres, plus relationnelles (inter), dans le sens que leur attribuent Piaget et Garcíá (1982), comme cela a lieu dans d'autres domaines de la connaissance.

La question épistémologique centrale est : comment caractériser l'« expérience

sociale » dans laquelle sont produites les théories des enfants ? En d'autres termes, il s'agit de déterminer les traits spécifiques qu'acquiert l'interaction sujet-objet dans certaines connaissances sociales.

Nous avons observé (Castorina et Gil Antón, 1994) des coïncidences entre nos recherches et certaines thèses de la théorie sociale contemporaine (Giddens, 1984 ; Habermas, 1987 ; Elias, 1983).

En premier lieu, dans l'interaction sous-jacente à la compréhension de l'autorité, les enfants supposent une réciprocité intentionnelle entre les autres acteurs institutionnels, les maîtres et les directeurs. C'est ainsi qu'ils interprètent les intentions institutionnelles.

À cet égard, nous tenons à souligner un point essentiel : les interactions avec la nature peuvent être qualifiées de métaphoriques, puisque l'objet se limite à admettre ou à repousser les significations attribuées par le sujet. À l'inverse, dans la connaissance des prescriptions scolaires, il y a une activité de l'objet social dans la mesure où il existe une intention expresse de provoquer un effet sur les comportements de l'enfant.

En deuxième lieu, les significations normatives de l'autorité ne sont pas exprimées de manière directe, mais par le biais des symboles de l'autorité. Autrement dit, les interprétations que font les enfants des prescriptions et de leur légitimité portent sur les rites scolaires, les manifestations de l'autorité, les prescriptions, voire sur la distribution des espaces scolaires.

Au sens large, ces actes et configurations ne renvoient pas en eux-mêmes aux significations normatives, ce qui explique que les enfants ne puissent les interpréter directement.

En troisième lieu, la recherche par les enfants des significations des prescriptions s'appuie sur les significations des actes éventuels des autorités à leur égard. Dans leur tentative d'interpréter les symboles, ils tiennent compte de « ce que celle-ci (l'autorité) peut leur faire », et cette interprétation fait partie d'un échange (communication) intrinsèquement asymétrique.

Ainsi, les idées originales des enfants sur l'autorité et leur processus de formation se situent dans des conditions d'interaction avec l'objet « autorité ». Les sujets sont des producteurs actifs de conceptualisations de l'objet normatif, alors que ce dernier les prend pour objet de son action (Castorina et Gil Antón, 1994).

Cette « tension essentielle » caractérise, selon nous, la spécificité de la connaissance sociale à partir des relations vécues, directes, avec les activités normatives. C'est dans ce contexte uniquement que sont produites les abstractions et les prises de conscience des relations significatives ou l'invention d'observables.

La psychologie sociale des représentations

Les psychologues sociaux (Moscovici, 1990 ; Duveen et Lloyd, 1990 ; Emler, Ohana et Dickinson, 1990 ; Emler et Ohana, 1993 ; Emler et Dickinson, 1993) ont présenté une version différente des études psychogénétiques relatives aux connaissances sociales.

Il importe de noter, à cet égard, que le concept de représentation sociale se situe au carrefour du psychologique et du social, articulant des éléments d'origine sociale et affective, et combinant les relations sociales avec des éléments de connaissance, de linguistique et de communication (Jodelet, 1989).

En face d'une si grande complexité, il va de soi qu'il est difficile de formuler une définition qui évite les incohérences et une certaine ambiguïté (Moscovici, 1988). Cela explique que l'on se soit interrogé sérieusement sur le *status* logique du concept (Jahoda, 1988) ; que l'on ait tenté de déterminer la structure et l'émergence sociale des représentations (Abric, 1994 ; Moliner, 1996) ; et même que l'on ait exigé l'élaboration d'une synthèse théorique. Même ainsi, la version large à laquelle nous ferons appel a une valeur heuristique, ainsi que le mérite de réintroduire le contexte et les pratiques sociales dans la recherche psychologique.

Il s'agit d'une modalité de la connaissance commune, présentant des aspects cognitifs et d'évaluation, qui oriente la conduite et permet la communication entre les individus dans le monde social. Les représentations se forment lors de la communication entre les membres d'un groupe ou d'une institution.

Les représentations sont analysées en tant que connaissance pratique qui exprime les besoins et les valeurs du groupe. C'est pourquoi l'appropriation de l'objet social comporte des déséquilibres dus aux codes, aux valeurs et aux engagements sociaux des individus, c'est-à-dire des distorsions ou la suppression d'attributs de l'objet (Jodelet, 1989).

Leur élaboration a lieu selon deux processus fondamentaux : l'objectivation et l'ancrage. Grâce au premier, ce qui est abstrait devient concret, la relation entre concepts et images, et entre paroles et phénomènes est établie. Grâce au second, ce qui est étrange devient familier, ce qui veut dire que le système figuratif constitué permet d'interpréter à nouveau les situations perturbatrices au sein des catégories du groupe (Palmonari et Doise, 1986).

Appropriation des représentations sociales ou psychogenèse des notions ?

Les thèses principales des psychologues sociaux sur la connaissance sociale des enfants ont été présentées comme une alternative à l'approche psychogénétique (Moscovici, 1990 ; Emler, Ohana et Dickinson, 1990 ; Emler et Ohana, 1993 ; Emler et Dickinson, 1993). Cette dernière a été considérée comme une version qui met l'accent sur la construction structurelle dans la spontanéité individuelle, qui ne porte pas atteinte à la particularité des interactions sociales et qui méconnaît la transmission des métaphores sociales.

Nous nous proposons ici d'examiner cette opposition, sur la base des résultats de nos investigations et des hypothèses épistémologiques mentionnées plus haut.

Avant tout, il convient de rappeler que la perspective psychogénétique défendue dans ces pages n'est pas réductible à la construction structurelle généraliste, telle que la perçoivent les psychologues sociaux. Nos sujets ont construit des hypothèses et des « théories » pour unifier les idées relatives aux contenus des différentes dimen-

sions de l'autorité. Pour les psychologues sociaux, l'ontogenèse est un processus d'appropriation par l'enfant des représentations sociales de sa communauté, dont résulte son identité sociale. Les enfants n'élaborent pas de manière indépendante les notions, comme le laisse supposer la perspective psychogénétique, mais les acquièrent dans la communication sociale.

Cela signifie que la connaissance sociale est active non en tant qu'action interne de chaque individu, mais dans la mesure où il y a publicité, expression ou communication. Bien plus, les représentations n'émergent et ne parviennent à être partagées que lors d'interactions sociales provenant d'un objet (Moliner, 1996), telles que les fonctions ou les relations institutionnelles. C'est précisément par leur participation active au processus de communication avec les autres que les enfants parviennent à partager les représentations institutionnelles.

Cela dit, selon notre approche et nos données, un sujet ne peut affronter « solitairement » les normes scolaires. Les enfants interagissent et communiquent dans le cadre des actes normatifs, symboliquement structurés, et les interprètent tacitement dans les échanges vécus (puis explicitement, dans les entretiens). Les notions des enfants sont élaborées dans un contexte de réciprocité intentionnelle, lors des échanges asymétriques avec l'autorité, où s'exercent, par ailleurs, une pression ou des contraintes institutionnelles importantes. En bref, les relations intersubjectives avec les autres, ou avec l'« Autre » institutionnel, ne sont pas extérieures au processus de construction ; une expérience sociale avec l'objet de connaissance sous-tend la théorisation par chaque enfant de la norme scolaire.

Nous proposons ici une deuxième opposition entre le constructivisme et la transmission des représentations sociales. Le programme selon Piaget s'appuie sur l'idée d'une activité spontanée des sujets et refuse la pertinence des informations sociales.

La thèse des psychologues sociaux est que les sujets ne résolvent pas spontanément les problèmes posés par le monde social, mais qu'ils se trouvent face à des problèmes déjà résolus. Connaître c'est s'approprier les solutions qui sont socialement transmises ou, plus particulièrement, transmises par l'influence sociale.

La question est de savoir si le constructivisme peut uniquement postuler une activité spontanée pour expliquer le monde social, ou s'il peut admettre une production d'idées qui intègre les significations déjà données socialement.

Selon nos données empiriques, en l'absence d'informations pertinentes fournies par le contexte social au sein et en dehors de l'école, les enfants ne pourraient pas expliquer les prescriptions de l'autorité. Mais, si les informations n'étaient pas structurées dans une activité conceptuelle, il ne leur serait pas possible de les interpréter ni de produire la moindre explication.

En outre, les autorités transmettent aux enfants le sens de leurs actes au moyen de métaphores ou de représentations sociales qui trouvent leur source dans la vie institutionnelle ; par ailleurs, toute transmission n'est pas explicite, car les attitudes, les dispositions spatiales ou les rites « signifient sans intention de signifier » (Bourdieu, 1980).

Piaget et García (1982) ont montré que, s'agissant de n'importe quelle connais-

sance, les sujets — dans la vie quotidienne ou dans la pratique des sciences — se trouvent face à des objets déjà « interprétés » qui se situent dans une trame sociale de significations. Il est donc illusoire de croire que les enfants puissent connaître les objets sociaux indépendamment des représentations sociales qui les accompagnent.

Toute étude psychogénétique porte essentiellement sur la manière dont les enfants réussissent — ou ne réussissent pas — à reconstruire le système normatif à partir de l'expérience qu'ils vivent au sein de ce système. Pour parvenir à l'élaboration du problème que soulèvent les raisons des actes d'autorité, ils doivent prendre en compte les représentations sociales de ces raisons.

Dans la perspective constructiviste, on ne doit pas mettre l'accent sur l'appropriation des « solutions » ou des représentations sociales aux dépens de la recherche de solutions dans l'interaction avec l'objet, comme cela a été dit (Emler et Ohana, 1993). Au contraire, c'est dans le but d'expliquer le sens des actes d'autorité — sens pour l'agent comme pour le destinataire — que les enfants se réfèrent aux métaphores transmises. Ainsi, il est compréhensible qu'ils fassent de l'autorité un objet de connaissance et formulent des idées originales : la « protoréglementation » mise en place par les constructeurs de l'école ou l'hypothèse du « propriétaire », qui est celui qui légitime l'autorité.

Dans l'approche psychosociale, la transmission des représentations ne suppose pas que l'enfant soit passif, qu'il soit soumis à l'influence sociale et qu'il assimile directement l'information sociale (Emler et Dickinson, 1993). En revanche, on fait le postulat d'une négociation et d'une interaction entre les parties qui intègrent les représentations, ainsi que la modification par l'influence sociale du système des croyances des enfants, lesquelles résistent toutefois, à des degrés divers, à cette influence.

En ce qui concerne la position épistémologique de Piaget et nos thèses sur la spécificité de la connaissance sociale, elles admettent la transmission des métaphores sociales. Mais, la question qui se pose alors est « que font » les enfants de ce qui leur est transmis ? En d'autres termes, il s'agit de savoir comment, en transformant en objet de connaissance les pressions institutionnelles et les actes normatifs, ils donnent un sens qui leur est propre aux représentations qui les médiatisent.

En troisième lieu, les arguments critiques des psychologues sociaux supposent que le constructivisme est intrinsèquement « aculturel », autrement dit que les enfants sont confrontés à chaque instant à l'obligation d'inventer, pour leur propre compte, le sens du monde, institutionnel, en l'occurrence. À l'opposé, pour les constructivistes, les enfants ne créent pas le système d'écriture, un système institutionnel ou une interprétation dominante dans certaines instances culturelles.

Ceux-ci sont, sans aucun doute, le produit de l'histoire collective et non l'œuvre de chaque individu. Toutefois, contrairement à l'opinion de certains, il faut se garder de considérer les croyances de chacun comme « pensées par les systèmes collectifs », car ainsi, on ne comprendrait pas l'innovation ou le désaccord qui peuvent se rencontrer dans le domaine de la culture (de la Peña, 1997). Selon l'approche psychogénétique, les enfants reconstruisent de leur point de vue et avec les instruments qui sont à leur disposition le sens des croyances en vigueur dans leur culture.

Nos sujets n'inventent pas les normes scolaires ni les croyances sociales, telles que « la directrice est la deuxième maman » ou « les enfants qui se conduisent mal sont renvoyés » ou encore « tout a un propriétaire ». Ces croyances sont interprétées à nouveau, insérées dans une dynamique d'argumentation afin de donner un sens aux actes de l'autorité. S'agissant de l'hypothèse minimaliste du « propriétaire », on peut postuler que les enfants appliquent de manière naturelle à leur vie communautaire la métaphore selon laquelle « tout a un propriétaire ». Mais ils transforment cette représentation en explication, pour répondre à la question de la dimension de l'autorité. Ainsi, l'hypothèse spécifique selon laquelle la directrice « a payé le propriétaire de l'école », qui n'est pas proposée comme telle par les adultes, témoigne d'une nouvelle élaboration de la part des enfants « des solutions » culturelles.

Enfin, nous mettrons l'accent sur les caractéristiques épistémiques des processus de connaissance de nos sujets par rapport aux thèses des psychologues sociaux.

Il est clair que les difficultés cognitives dépendent de la manière dont les enfants vivent les contraintes institutionnelles liées aux représentations sociales. En particulier, l'engagement vis-à-vis de l'autorité rend difficile la distanciation exigée pour dégager les propriétés du système normatif, ce que Guiddens appelle « passer de la première à la deuxième herméneutique » (Lenzi et Castorina, 1996). C'est là que se situent les configurations imaginaires et affectives « de ce que peut leur faire l'autorité » ; ou encore la haute valeur attribuée à l'assistance scolaire de la part des enfants des couches populaires (Lenzi et Castorina, 1996).

Cela étant, que ces configurations « modulent » l'élaboration des hypothèses des enfants n'élimine pas leurs traits proprement épistémiques : la fonction de l'hypothèse du propriétaire était d'« enfermer » dans un système les notions sur l'autorité selon les informations assimilables ; de même, le fait que les contraintes sociales, y compris l'engagement institutionnel, fondent les « pseudo-besoins » ne diminue pas leur signification en tant qu'obstacles épistémologiques ; enfin, les sujets réorganisent progressivement et avec de sérieuses limitations leurs idées initiales, surmontant partiellement ces indifférenciations conceptuelles et la personnalisation de l'autorité.

Il se pose, par conséquent, des problèmes véritablement épistémiques, à savoir comment les sujets construisent les « observables » du domaine de leurs théories ; si ont lieu ou non les processus d'induction qui leur permettront d'accéder au système normatif et à quelles conditions ; comment ils abordent les conflits entre leurs hypothèses et les données qu'ils « croient constater », ou entre leurs propres idées.

Récemment, Doise (1993) a admis l'insuffisance des modèles cognitifs « intra-individuels », notamment ceux qui étudient les connaissances sociales à partir du développement des compétences individuelles. Il faut recourir aux niveaux d'influence sociale qui modulent les raisonnements sociaux des enfants : les processus interindividuels avec leurs coordinations et leurs conflits sociocognitifs ; les différentes positions des acteurs dans les relations sociales ; les représentations et les valeurs d'une société ou d'une institution.

En revanche, les études psychogénétiques ne demeurent pas « dans la peau de

l'individu », en marge des interactions sociales. Elles ont pour particularité de reconstruire les processus épistémiques qui se produisent à un niveau d'expérience sociale qui n'est pas pris en compte par Doise. Outre les coordinations sociocognitives avec autrui et la transmission des représentations, l'accent est mis sur une interaction sociale proprement épistémologique, c'est-à-dire sur la relation symboliquement structurée avec les actes normatifs lors de la communication asymétrique avec les acteurs institutionnels. Les idées originales mentionnées, ainsi que les obstacles à leur modification, résultent de l'interprétation des symboles dans les interactions spécifiques avec l'objet de la connaissance.

Lors de ces interactions, l'engagement des enfants par rapport aux actes normatifs dont ils constituent l'objet, comme les représentations préexistantes dont ils ne peuvent faire abstraction, limite et facilite l'activité conceptuelle de ceux-ci.

Situer les idées des enfants dans la « tension essentielle » rend plausible une explication des mécanismes cognitifs de leur construction au cours des interactions sociales avec l'objet de la connaissance. Dès lors, la thèse de Damon (1983) ou d'Etcheita (1990) est discutable puisqu'elle soutient qu'il faut abandonner toute explication épistémique du développement de la connaissance sociale, du fait qu'elle est interne, et s'appuyer uniquement sur la causalité des coordinations interindividuelles et des conflits sociocognitifs.

Psychogenèse et représentations sociales : une collaboration est-elle possible ?

Les arguments précédents permettent de réfuter la thèse d'une alternative entre l'explication psychosociale et l'explication interne qui fait appel aux mécanismes cognitifs des notions sur l'autorité scolaire. Mais ils affaiblissent également la thèse de Doise (1993) fondée sur un éclectisme inspiré de Potamon d'Alexandrie et qui consiste à extraire des divers systèmes les meilleures thèses, dont on s'inspirera dans la mesure où elles sont conciliables. Dans le domaine de la connaissance sociale, il n'existe pas de système cognitif interne et purement individuel dont l'insuffisance explicative puisse être contournée en ayant recours aux trois autres systèmes qui apporteraient des réponses plus appropriées aux problèmes.

Les questions qui se posent en psychologie génétique et en psychologie sociale ne sont pas les mêmes. S'agissant de la première, la question est : comment les sujets passent-ils d'hypothèses ou de théories sur l'autorité, de validité moindre, à d'autres, d'une validité supérieure ? En ce qui concerne la seconde, il s'agit de savoir comment sont incorporées par les nouveaux membres des institutions les justifications des pratiques sociales.

Pour répondre à ces questions centrales, on a élaboré des méthodologies de recherche pertinentes, et on a formulé les hypothèses théoriques correspondantes.

Dans l'approche psychosociale, on valide le modèle interprétatif en introduisant l'influence sociale en tant que variable indépendante de la compréhension du social (Mugny et Pérez, 1988). En revanche, dans la recherche psychogénétique, les

variables indépendantes posent problème : dans la perspective constructiviste et interactionniste, les situations extérieures ne varient pas, indépendamment de la signification que leur confère le sujet (Castorina, Fernández et Lenzi, 1991).

Dans la théorisation psychosociale, bien que les représentations renvoient aux objets, on s'intéresse essentiellement aux processus de transmission de la communication et des pratiques institutionnelles. On privilégie également la transmission des solutions sociales dans la recherche par les sujets de solutions aux problèmes de l'autorité.

C'est ainsi que les jugements des sujets sont fondés sur des représentations et des croyances quant aux règles émanant des pratiques institutionnelles. Les idées des enfants sur le caractère souple ou rigide de l'usage des règles par le maître, par exemple, découlent de leurs expériences avec les adultes des règles scolaires « participatives » ou « intégratives » (Moscovici, 1990). Il s'agirait de différences plus institutionnelles que conceptuelles (Emler, Ohana et Moscovici, 1987).

L'approche psychogénétique est centrée sur la production de concepts et d'explications tendant vers la légitimation des actes d'autorité. Les argumentations normatives et celles qui portent sur les fonctions sont le fruit d'une longue élaboration. Cela dit, le fait que l'accent soit mis sur les argumentations et les hypothèses, et non sur les croyances sociales, ne signifie pas que ces dernières doivent être escamotées.

La croyance selon laquelle « tout a un propriétaire » est assimilée et réorganisée pour répondre aux questions relatives à la hiérarchie et à la légitimation de la directrice. Il existe un fond de croyances (dans un autre domaine institutionnel, « le président est un bienfaiteur ») que les enfants transforment dans leurs hypothèses et dont les psychologues génétiques doivent tenir compte.

L'origine des représentations dans les pratiques institutionnelles, les bases affectives de ces représentations et ce qui les motive sont « invisibles » dans l'approche génétique, et la manière dont chaque enfant construit des notions originales au cours de la transmission des croyances est « invisible » dans l'approche psychosociale.

Le sentiment d'étrangeté face aux situations (pourquoi une directrice commande-t-elle ?) peut amener les enfants à les ancrer dans une représentation pour qu'elles leur deviennent familières (Moscovici, 1988). Mais, en même temps, et dans un autre registre, ces situations constituent un problème ou une lacune que les sujets tentent de résoudre en créant des idées.

Par conséquent, la recherche psychosociale et la recherche psychogénétique ne sont pas incompatibles, dans la mesure où les hypothèses principales de l'une n'impliquent pas la négation des autres. On peut même dire qu'il existe un espace de collaboration possible du fait de la compatibilité et de la reconnaissance de certains principes communs. Dans les deux cas, on suppose qu'il n'y a pas d'extériorité entre individu et société ; que la société est perçue non pas comme « une chose », mais plutôt en termes de relations significatives dans la communication, et qu'il n'y a pas trace de passivité dans la transmission des représentations ni dans les interactions cognitives avec l'objet institutionnel.

Quelques conséquences pour l'enseignement des sciences sociales

Au début, nous avons évoqué l'importance des savoirs sociaux des élèves dans la promotion de leur évolution conceptuelle et de leur connaissance disciplinaire de la société. Les notions provenant de la psychogenèse, tout comme les représentations sociales acquises, deviennent des « idées préalables » face à l'apprentissage scolaire. On peut esquisser ici certaines réflexions sur l'évolution conceptuelle, dans l'optique du débat précédent.

Rappelons que, s'il est vrai que les informations scolaires sont intervenues dans l'élaboration des idées des enfants, nous n'avons pas cherché, dans nos investigations, à aborder le développement des notions par rapport aux savoirs disciplinaires dans l'enseignement. On peut dire la même chose de l'« ontogenèse » des psychologues sociaux.

D'autre part, l'enseignement systématique des normes scolaires n'est pas fréquent. Cependant, il y a nécessairement une transmission explicite ou implicite de la part des enseignants et des autorités (Haste, 1990).

La valeur des recherches sur ces notions réside dans le fait qu'elles permettent d'appréhender la formation des connaissances sociales liées à un important engagement institutionnel, révélateur des traits essentiels de n'importe quelle connaissance sociale. Ces derniers s'estompent un peu dans les acquisitions par les enfants des règles et des normes institutionnelles qui leur sont plus étrangères, comme celles relatives au domaine politique.

Que peut-on provisoirement déduire du débat antérieur sur la question de l'évolution conceptuelle ?

L'apprentissage des concepts sociaux (par exemple, politiques ou scolaires) consiste en une nouvelle élaboration des savoirs préalables des élèves. Ceux-ci peuvent être considérés comme le résultat de l'activité de construction d'hypothèses ou de théories lors de l'interaction sociale avec l'objet ; ou encore, comme des interprétations régies par des croyances et des valeurs appartenant à un cadre culturel.

Ainsi, les valeurs et la dimension affective liées aux croyances partagées (Guyón *et al.*, 1993) résistent à l'apprentissage. Le sens de l'identité sociale (par exemple, dans « le caractère éternel de la nation » ou « la maîtresse est la deuxième maman ») s'oppose à la critique et à l'induction exigées par l'enseignement.

Nous avons évoqué les obstacles que font apparaître nos études psychogénétiques : les « pseudo-besoins » dus à l'indifférenciation cognitive des actes de l'autorité et de leur « devoir être » ; le manque d'articulation des attributions individuelles et générales ; ou encore, la personnalisation qui empêche l'induction des propriétés du système normatif (politique ou scolaire). Ceux-ci, à des degrés divers, réapparaissent au cours du processus d'apprentissage et posent un problème à l'enseignement.

Il est utile de reprendre cette signification épistémique des obstacles pour les

modifier plus tard dans l'enseignement. Et ce, en gardant présent à l'esprit que les engagements institutionnels et les valeurs contribuent à les maintenir.

Il convient de souligner ici la contribution de l'approche psychogénétique : on a progressé dans la compréhension des idées sur l'autorité que cherche à modifier l'enseignement, dans la mesure où elles sont étudiées comme le produit d'une longue et difficile construction. Dans leur évolution, certaines représentations émanant des pratiques institutionnelles s'inscrivent dans un cadre « épistémique » qui oriente l'élaboration de l'enfant. Dans un même temps, celles-ci sont assimilées par la création d'hypothèses sur l'objet.

Dans la formation des notions des enfants, il existe des contraintes et des engagements en matière d'évaluation qui influent sur la construction du savoir social. Les interventions pédagogiques montrent la persistance d'un cadre épistémique de « personnalisation » et de « naturalisation » de la société, et font apparaître la difficulté des élèves à prendre de la distance par rapport à l'engagement institutionnel et à accéder à une « deuxième herméneutique » de la signification normative.

L'interprétation épistémologique de la psychogenèse repousse la tentation empiriste, à savoir que les représentations sociales sont des faits préexistants qui entrent dans l'esprit des élèves, et que les théories des enfants sont de simples effets de la régularité des événements sociaux.

D'autre part, il y a des distances épistémiques variables entre les savoirs préalables et les concepts des disciplines sociales. Cependant, on remarquera que la formulation de ces derniers et leur transposition didactique par les enseignants supposent également un ancrage dans des représentations et dans des perspectives idéologiques. C'est pourquoi les maîtres doivent revoir leurs propres croyances d'« agents sociaux » partagées par les élèves (Moniot, 1993).

Quelle que soit cette distance épistémique, nous ne disposons pas de preuve empirique ni d'arguments convaincants pour postuler deux mécanismes d'acquisition chez les élèves : l'un, de type empiriste, en termes d'absorption passive des représentations ou de formation inductive d'hypothèses s'agissant des savoirs préalables ; et l'autre, de type constructiviste, centré sur les concepts disciplinaires.

Approche constructiviste en matière de formation des connaissances dans les sciences, la psychogenèse et la pratique éducative postulent certains mécanismes communs, tels que les centrations, les conflits cognitifs, les formes d'analyse intra et inter, les processus d'induction et de « thématization ».

Ceux-ci expliquent les interactions avec les objets de la connaissance et pourraient fonctionner de manière particulière dans les conditions différentes où a lieu la production du savoir. Par exemple, s'agissant des savoirs quotidiens, les pressions de l'objet social normatif, y compris les métaphores ; en ce qui concerne l'apprentissage conceptuel, la spécificité des situations didactiques organisées de manière contractuelle, dans lesquelles les savoirs disciplinaires, y compris leur ancrage social, sont structurants.

L'analyse provisoire des relations entre les études psychogénétiques et les études psychosociales des savoirs préalables est extrêmement instructive. L'articulation

entre la formation et l'appropriation sociale du système de croyances, d'une part, et la construction des « théories des enfants », d'autre part, ouvre des horizons à la recherche interdisciplinaire. Mais notre analyse suggère aux enseignants un tableau complexe, dans la mesure où les notions sociales des enfants se constituent dans la relation entre les systèmes de transmission sociale et de construction cognitive. D'où la conclusion suivante : on ne peut rien attendre d'une intervention didactique qui viserait simplement à détruire les savoirs préalables pour les remplacer par le savoir disciplinaire.

Enfin, nous pouvons tirer de notre tentative de comparaison une leçon de prudence épistémologique. Les représentations sociales et les « théories » des enfants sont des élaborations de chercheurs faites sur une base empirique dont la plausibilité pour expliquer les réponses des élèves exige de multiples recherches. Une chose est sûre : ce ne sont pas des données de la communication sociale à laquelle ces élèves participent, et elles ne proviennent pas non plus, telles quelles, de leur tête. Dans les études sur l'évolution conceptuelle des notions sociales, qui n'en sont qu'à leur tout début, il ne faut pas se laisser aller à utiliser de manière « acritique » ces élaborations ou à les « chosifier » lors de l'interprétation de l'apprentissage. Les hypothèses sur lesquelles elles s'appuient doivent être révisées et recrées dans un contexte proprement didactique.

Note

1. Cet article fait partie des travaux réalisés grâce à la bourse Jean Piaget, accordée en 1997 par le Bureau international d'éducation et le Gouvernement suisse.

Références

- Abric, J. C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.
- Caravita, S. ; Halldén, O. 1994. « Re-framing the problem of conceptual change » [Réélaboration du problème de l'évolution conceptuelle]. *Learning and instruction* (Oxford), vol. 4, p. 89-111.
- Carey, S. 1985. *Conceptual change in childhood* [L'évolution conceptuelle chez les enfants]. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Carretero, M. 1995. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia* [Construire et enseigner. Les sciences sociales et l'histoire]. Buenos Aires, Aiqué.
- Castorina, J. A. 1997. *Algunos problemas epistemológicos en investigaciones psicogenéticas sobre conocimientos sociales* [Quelques problèmes épistémologiques dans les recherches psychogénétiques sur les connaissances sociales]. Genève, BIE/UNESCO.
- Castorina, J. A. ; Fernández, S. ; Lenzi, A. 1991. « El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética : la noción de autoridad escolar » [Le processus d'élaboration d'un projet expérimental en psychologie génétique : la notion d'autorité scolaire]. *Anuario de investigaciones* (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología), n° 1.
- Castorina, J. A. ; Lenzi, A. 1992. « Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar : una indagación psicogenética » [Les idées initiales des enfants sur l'autorité

- scolaire : une recherche psychogénétique]. *Anuario de investigaciones* (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología), n° 2.
- Castorina, J. A. ; Gil Antón, M. 1994. « La construcción de la noción de autoridad escolar : algunos problemas epistemológicos de una investigación en curso » [La construction de la notion d'autorité scolaire : quelques problèmes épistémologiques d'une étude en cours]. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires), année III, n° 5, p. 63-73.
- Castorina, J. A. ; Lenzi, A. ; Aisenberg, B. 1997. « El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas » [L'analyse des connaissances préalables dans une étude de l'évolution conceptuelle des notions politiques]. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires), année VI, n° 11.
- Damon, W. 1983. « The nature of social-cognitive change in the developing child » [La nature du changement socio-cognitif chez l'enfant en développement]. Dans : Overton, W. (dir. publ.). *The relationship between social and cognitive development* [Le rapport entre le développement social et le développement cognitif]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- de la Peña, G. 1997. « Antropología del conocimiento y conocimiento antropológico : reflexiones aventuradas sobre temas laberínticos » [Anthropologie de la connaissance et connaissance anthropologique : réflexions sur des sujets labyrinthiques]. Dans : García, R. (dir. publ.). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea* [L'épistémologie génétique et la science contemporaine]. Barcelone, Gedisa.
- Doise, W. 1993. *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Duveen, G. ; Lloyd, B. 1990. « Introduction ». Dans : Duveen, G. ; Lloyd, B. (dir. publ.). *Social representations and the development of knowledge* [Représentations sociales et élaboration des connaissances]. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- Ellias, N. 1983. *Engagement et distanciation*. Paris, Fayard.
- Emler, N. ; Dickinson, J. 1993. « The child as sociology » [L'enfant et la sociologie]. Dans : Bennett, M. (dir. publ.). *The development of social cognition : the child as psychologist* [L'élaboration de la connaissance sociale : l'enfant comme psychologue]. Hemel Hempstead, Royaume-Uni.
- Emler, N. ; Ohana, J. 1993. « Studying social representations in children : just old wine in new bottles ? » [Étude des représentations sociales chez les enfants : du vieux sous l'apparence du neuf ?] Dans : Breatwell, G. ; Cauter, D. (dir. publ.). *Empirical approaches to social representations* [Approches empiriques des représentations sociales]. Oxford, Clarendon Press.
- Emler, N. ; Ohana, J. ; Dickinson, J. 1990. « Children's representations of social relations » [Représentations des relations sociales chez les enfants]. Dans : Duveen, G. ; Lloyd, B. (dir. publ.). *Social representations and the development of knowledge* [Représentations sociales et élaboration des connaissances], *op. cit.*
- Emler, N. ; Ohana, J. ; Moscovici, S. 1987. « Children's beliefs about institutional roles : a cross-national study of representations of the teacher's role » [Les croyances des enfants au sujet des rôles institutionnels : une étude transnationale des représentations du rôle du maître]. *British journal of educational psychology* (Leicester, Royaume-Uni), n° 57, p. 26-37.
- Etcheita, G. 1988. « Interacción social y desarrollo de conceptos sociales » [Interaction sociale et élaboration des concepts sociaux]. Dans : Mugny, G. ; Pérez, J. A. (dir. publ.).

- Psicología social del desarrollo cognitivo* [Psychologie sociale du développement cognitif]. Barcelone, Anthropos.
- Furth, H. 1980. *The world of grown-ups. Children's conceptions of society* [Le monde des adultes. Les conceptions sociales des enfants]. New York, Elsevier North Holland.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration* [La constitution de la société : éléments pour une théorie de la structuration]. Cambridge, Massachusetts, Polity Press.
- Guyón, S. et al. 1993. *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Paris, Institut national de la recherche pédagogique.
- Habermas, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.
- Haste, H. 1990. « La adquisición de reglas » [L'acquisition des règles]. Dans : Bruner, J. ; Haste, H. (dir. publ.). *La elaboración del sentido* [L'élaboration du sens]. Buenos Aires, Paidós. De l'original : *Making sense. The child's construction of the world* [L'élaboration du sens. La construction du monde chez l'enfant]. New York, Methuen.
- Jahoda, G. 1988. « Critical notes and reflections on "social representation" » [Notes critiques et réflexions sur la « représentation sociale »]. *European journal of social psychology* (Chichester, Royaume-Uni), vol. 18, p. 195-209.
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- Lenzi, A. ; Castorina, J. A. 1996. « Algunas reflexiones sobre problemas metodológicos y resultados en una indagación sobre conocimientos sociales » [Quelques réflexions sur les problèmes méthodologiques et résultats d'une étude sur les connaissances sociales]. *Anuario de investigaciones* (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología), n° 4.
- Moliner, P. 1996. *Images et représentations sociales*. Grenoble, Presses universitaires de France.
- Moniot, H. 1993. *Didactique de l'histoire*. Paris, Nathan.
- Moscovici, S. 1988. « Notes toward a description of social representations » [Notes pour une description des représentations sociales]. *European journal of social psychology* (Chichester, Royaume-Uni), vol. 18, p. 211-250.
- . 1990. « Social psychology and developmental psychology : extending the conversation » [Psychologie sociale et psychologie du développement : un élargissement du débat]. Dans : Duveen, G. ; Lloyd, B. (dir. publ.). *Social representations and the development of knowledge* [Représentations sociales et élaboration des connaissances], *op. cit.*
- Mugny, G. ; Pérez, J. A. (dir. publ.). 1988. « Introducción » [Introduction]. Dans : *Psicología social del desarrollo cognitivo* [Psychologie sociale du développement cognitif]. Madrid, Anthropos.
- Palmonari, A. ; Doise, W. 1986. « Caractéristiques des représentations sociales ». Dans : Doise, W. ; Palmonari, A. (dir. publ.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. ; García, R. 1983. *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris, Flammarion.
- Strike, K. ; Pozner, G. 1993. « A revisionist theory of conceptual change » [Une théorie révisionniste de l'évolution conceptuelle]. Dans : Duschl, R. ; Hamilton, R. (dir. publ.). *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice* [Philosophie des sciences, psychologie cognitive et théorie et pratique de l'éducation]. Albany, New York, State University of New York.
- Weber, M. 1984. *Economía y sociedad* [Économie et société]. Mexico City, Fondo de Cultura Económica.

Pour vous abonner à

PERSPECTIVES

la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie à :

Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

OUI, je désire souscrire un abonnement à *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée de l'UNESCO.

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

☐ ÉDITION FRANÇAISE ☐ ÉDITION ANGLAISE ☐ ÉDITION ESPAGNOLE

Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N° Date d'expiration

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature : Date :

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général : Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France. Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

revue
trimestrielle
d'éducation comparée

P E R S P E C T I V E S

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet :

<http://www.ibe.unesco.org>

« Dossiers » de *Perspectives en 1999* — Volume XXIX

- N° 1, mars 1999 : *L'enseignement technique et professionnel*
- N° 2, juin 1999 : *Les droits de l'enfant à l'éducation*
- N° 3, septembre 1999 : *La recherche en éducation*
- N° 4, décembre 1999 : *Éducation, pauvreté et inégalités*

Tarifs annuels d'abonnements :

- ☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF)
- ☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF)

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à : Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538.43.08 ; Fax : (32) 2 538.08.41.

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Agents de vente des publications de l'UNESCO

ALLEMAGNE : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 Bonn 1, tel.: (49-228) 94 90 20, fax: (49-228) 21 74 92, Internet: www.uno-verlag.de

S. Karger GmbH, Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 Freiburg, tel.: (49-761) 45 20 70, fax: (49-761) 452 07 14.

For scientific maps: Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 Stuttgart, tel.: (49-711) 788 93 40, fax: (49-711) 788 93 54.

AUTRICHE : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 Vienne, tél. : (+43-1) 533 5014, fax : (+43-1) 533 5014, E-mail: buch@gerold.telecom.at

BELGIQUE : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202 Koningslaan, 1190 Bruxelles, tél. : (32-2) 538 43 08, fax : (32-2) 538 08 41; E-mail : jean.de.lannoy@infoboard.be; Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

BÉNIN : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, Cotonou, tél. : (229) 31 40 94, fax : (229) 31 07 19.

BRÉSIL : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Divisao de Vendas, Praia de Botafogo 190, Caixa postal 62.591, 22257-970 Rio de Janeiro (RJ), tél.: (55-21) 536 9195, fax: (55-21) 536 9155, E-mail: livraria@fgv.br

Books International Livros Comércio Exterior Ltda., Rua Pamplona, 724 conj - 67, Cerqueira Cezar, 01405-001 Sao Paulo, SP, tel.: (55-11) 283 5840, 288 0692, fax: (55-11) 287 1331; E-mail: booksint@mandic.com.br

BULGARIE : Hemus, 7, Levsky Street, 1000 Sofia, tél. (359-2) 87 0365. Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, Sofia.

BURKINA FASO : SOCIFA, 01 B.P. 1177, Ouagadougou.

CAMEROUN : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, Boîte postale 1600, Yaoundé.

Librairie des Éditions Clé, Boîte postale 1501, Yaoundé.

CANADA : Renouf Publishing Company Limited, 5369 Canotek Road, Unit 1, Ottawa, Ontario K1J 9J3, tel.: (1-613) 745 2665, fax: (1-613) 745 7660, Internet: <http://fox.nstn.ca/renouf/>

Bookshops: 711/2 Sparks Street, Ottawa, Ontario tel.: (1-613) 238 89 85, fax: (1-613) 238 60 41 and 12 Adelaide Street West, Toronto, M5H 1L6, tel.: (1-416) 363 31 71, fax: (1-416) 363 59 63.

Les Éditions La Liberté Inc., 3020, Chemin Sainte-Foy, Sainte Foy, (Québec) G1X 3V6, tél./fax : (1-418) 658 3763 / 1-800-567-5449; E-mail : liberte@mediom.qc.ca

CONGO : Librairie Raoul, B.P. 160, Brazzaville.

Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, Tour Nabemba, B.P. 493, Brazzaville, tél. : (242) 83 19 86, fax : (242) 82 27 92.

CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 15, avenue Nogués, B. P. V 297, Abidjan 01; tél. : (22-5) 32 48 25, fax : (22-5) 32 36 49.

Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B. P. 541, Abidjan 04 Plateau.

Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du Docteur Marchand, Abidjan Plateau 08 (*adresse postale* : B. P. 177 Abidjan 08), tél. : (22-5) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (22-5) 44 98 58.

CROATIE : Mladost, Likica 30/11, Zagreb.

CUBA : Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana, tel. : (53-7) 33 34 38, fax : (53-7) 33 31 44.

ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Le Caire, fax : (20-2) 392 25 66

Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, Le Caire, tél.: (20-2) 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et *Al-Ahram Bookshops* : Opera Square, Al-Bustan Center, Bab El-Look, Le Caire.

The Middle East Observer, 41 Sherif St., Le Caire, tel.: (20-2) 3939-732, 3926-919, fax: (20-2) 3939-732, 3606-804, E-mail : fouda@soficom.com.eg

ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló nº 37, 28001 Madrid, tel. : (+34) 914 36 37 00, fax : (+34) 915 75 39 98; E-mail : libreria@mundiprensa.es; Internet : www.mundiprensa.es

Abonnements : (+34) 914 36 37 01

Mundi-Prensa Barcelona, C/Consell de Cent nº 391, 08009 Barcelona, tel. : (+34) 934 88 34 92, fax : (+34) 934 87 76 59; E-mail : barcelona@mundiprensa.es

Libreria de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel. : (+34) 934 12 10 14, fax : (+34) 934 12 18 54

UNESCO Etxea - Centro UNESCO - País Vasco, C/ Alameda de Urquijo, 62 - 2° izda., 48011 Bilbao, tél. : (+34) 944 27 64 32, fax : (+34) 944 27 51 49; E-mail: unescopv@eurosur.org

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : United Nations Bookstore, General Assembly Building, New York, NY 10017, tél. : (1-212) 963 76 80, fax : (1-212) 963 4910, E-mail: bookshop@un.org

FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa, Pl 23 (Stockmannsvägen 1H) 00371 Helsinki, tél. : (+358-0) 121 44 16, fax : (+358-0) 121 44 50; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 2, 01640 Vantaa, tél. : (+358-0) 852 78 16, fax : (+358-0) 852 79 90.

FRANCE : *A travers les grandes librairies universitaires, ou*

Librairies de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, tél. : (+33) 1 45 68 22 22 et 1, rue Miollis, Paris 75732 Cedex 15, tél. : (+33) 1 45 68 28 48;

Maisonneuve et Larose, 15, rue Victor-Cousin, Paris 75005, tél. : 01 44 41 49 30, fax : 01 43 25 77 37.

Commandes par correspondance, fax ou Internet : Éditions UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, fax : (+33) 1 45 68 57 37, Paris, Internet : <http://www.unesco.org/publications>

GRÈCE : G. C. Eleftheroudakis S.A., 17, Panepistimiou Str., 105 64 Athens, tél. : (30-1) 331 4180/3, fax: (30-1) 323 98 21; E-mail: elebooks@netor.gr; Internet : www.netor.gr/elebooks

H. Kauffmann Bookshop, 28, rue du Stade, Athens, tél. : (30-1) 322 21 60, 325 53 21, 323 25 45.

Greek National Commission for l'UNESCO, 3, Akadimias Street, Athens, tél. : (30-1) 36 20 736, fax : (30-1) 36 30 603.

John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, Thessalonique, tél. : (30-31) 27 96 95, 26 37 86, fax: (30-31) 26 85 62.

GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B. P. 964, Conakry; tél. : (224) 41 48 94, fax : (224) 41 20 12.

GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º10-A, B. P. 104, Bissau.

HAÏTI : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, Port-au-Prince, tél. : (50-9) 2-4561.

HONGRIE : Librotrade Ltd., Bookimport, Pesti út. 237, H-1173, Budapest, tél. : (36-1) 257 77 77, tél./fax : (36-1) 257 74 72.

ISRAËL : R.O.Y. International, 17, Shimon Hatarssi Street, (adresse postale : P.O. Box 13056), Tel Aviv 61130, tél. : (972-3) 546 1423, fax : (972-3) 546 1442, E-mail: royil@Netvision.net.il

Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tél. : (972-3) 579 4579, fax : (972-3) 579 4567

Territoires et pays voisins : **INDEX Information Services**, P.O.Box 19502, Jérusalem, tél. : (972-2) 627 1634, fax : (972-2) 627 1219.

ITALIE : **LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.)**, via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tél. : (39-55) 64 54 15, fax : (39-55) 64 12 57, E-mail: licosaf@ftbcc.it; Internet : <http://www.ftbcc.it/licosa>

and Via Bartolini 29, 20155 Milano, tél. : (39-2) 32 72513.

FAO Bookshop, viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tél. : (39-6) 52 25 57 27, fax : (39-6) 5225 33 60, E-mail : publications-sales@fao.org; Internet : <http://www.fao.org>

LIBAN : **Librairies Antoine S.A.L.**, B. P. 11- 656, Beyrouth. tél. : (961-1) 48 10 72/8 et (961-1) 48 35 13, fax : (961-1) 49 26 25.

MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B. P. 331, Antananarivo, tél. : (261-2) 217 61, fax : (261-2) 284 96.

MALI : Librairie Nouvelle S. A., Avenue Modibo Keita, B. P. 28, Bamako.

MALTA : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, Valletta.

MAROC : Librairie " Aux Belles Images ", 281, avenue Mohammed V, Rabat.

MAURICE : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, Port-Louis.

MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B. P. 55, Nouakchott.

MONACO : *Pour les périodiques* : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 Monte Carlo.

MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, Maputo.

NIGER : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, Niamey.

NORVÈGE : **SWETS Norge AS**, Ostensjoveien 18 or P.O. Box 6512, Etterstad, N-0606 Oslo, tél. : (47) 22 97 45 00, fax: (47) 22 97 45 45, fax customer service: (47) 22 97 45 46.

Akademika A/S, P.O. Box 84, Blindern 0314, Oslo 3, tél. : (47) 22 85 30 30, fax : (47) 22 85 30 53, E-mail : ebryn@sio.uio.no, Internet: <http://www.akademika.no>

PAYS-BAS : **Roodvelt Import b.v.**, Brouwersgracht 288, 1013 HG Amsterdam, tél. : (31-20) 622 80 35, fax : (31-20) 625 54 93, E-mail : roodbook@euronet.nl

De Lindeboom Inor Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE Haaksbergen, tél. : (31-53) 574 00 04, fax : (31-53) 572 92 96. **Kooyker Booksellers**, P.O. Box 24, 2300 AA Leiden, tél. : (31-715) 16 05 60, fax : (31-715) 14 44 39

Pour les cartes scientifiques : Rudolf Müller, P.O. Box 9016, NL-1006 AA Amsterdam and Overtoorn 487, 1054 LG Amsterdam, tél. : (31-20) 616 59 55, fax : (31-20) 683 86 51.

POLOGNE : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 Varsovie.

Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 Varsovie.

A. B. E. Marketing, Plac Grzybowski 10/31A, 00-104 Varsovie, tél. : (48-2) 638 25 60, fax : (48-2) 666 88 60.

PORTUGAL : Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisbonne, tél. : (35-1) 347 49 82/5, fax : (35-1) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 Lisbonne Codex).

RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B. P. 704, Damas.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE : Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 Prague 1.

Intes-Praha, Slavy Hornika 1021, 15006 Prague 5, tél. : (42-2) 522 449, fax : (42-2) 522 443.

RUSSIE, FÉDÉRATION DE : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, Moscou 113095.

SÉNÉGAL : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B. P. 3311, Dakar, tél. : (22-1) 22 50 82 et 22 46 14, fax : (22-1) 23 83 93

Librairie Clairafrique, B. P. 2005, Dakar.

SLOVÉNIE : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 Ljubljana.

SUISSE : Van Diermen Editions Techniques ADECO, Chemin du Lacuez 41, CH-1807 Blonay, tél. : (41-21) 943 26 73, fax : (41-21) 943 36 05 ; E-mail : mvandier@worldcom.ch

Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tél. : (41-1) 261 16 29

Librairie des Nations Unies (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tél. : (41-22) 740 09 21, fax : (41-22) 917 00 27.

TUNISIE : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B. P. 215, Sousse RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

TURKIE : Haset Kitapevi A. S., Istiklâl Caddesi n°. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, Istanbul.

Dünya Infotel A.S. «Globus» Dünya. Basinevi, 100, Yil Mahallesi 34440, Bagcilar, Istanbul, tél. : (90-212) 629 08 08, fax : (90-212) 629 46 89 / 629 46 27.

ZAÏRE : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B. P. 165 69, Kinshasa.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Bons de l'UNESCO

Utilisez les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

RAISONS ÉDUCATIVES

Le pari des sciences de l'éducation

Coordonnateurs : Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly
De Boeck Université, Louvain, 1998, 2 tomes

L'ouvrage *Le pari des sciences de l'éducation* paraît à un moment clé pour les sciences de l'éducation en Europe qui ont atteint un certain degré de stabilité, entament un changement générationnel important et vont devoir affronter de nouveaux et redoutables défis dans une période de restructuration des systèmes de formation. L'ouvrage propose un riche matériel sur les sciences de l'éducation permettant aux acteurs de ce champ de mieux relever les défis qui se posent à eux. Dans une première partie, l'histoire déjà centenaire des sciences de l'éducation est décrite avec beaucoup de détails, souvent inconnus, et l'état de la discipline est analysé dans trois pays, la Suisse, la France et l'Allemagne, très contrastés à maints égards. Dans une seconde partie, sept représentants des principaux domaines des sciences de l'éducation - sociologie, pédagogie, économie, sciences de l'enseignement, éducation des adultes, psychanalyse, didactique - discutent, à partir de leur champ de recherche, le statut des sciences de l'éducation et leurs rapports avec les champs professionnels de référence, la politique de l'éducation et les sciences sociales de référence. L'image riche et diversifiée qui se dégage de ce panorama est interprétée, en introduction de l'ouvrage, comme résultant du fait que les sciences de l'éducation évoluent nécessairement sous l'effet d'une tension dynamique avec les demandes sociales et, puisqu'elles sont pluridisciplinaires, avec les autres sciences sociales.

Raisons éducatives est une série de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Renseignements et abonnements auprès de : De Boeck et Larcier s.a.,
Fond Jean Pâques, 4, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus
Faculté latino-américaine de sciences
sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIE

Dr Phillip Jones
Université de Sydney

BELGIQUE

M. le Professeur Gilbert De Landsheere
Université de Liège

BOLIVIE

M. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo
Université de Botswana

BRÉSIL

M. Jorge Werthein
Bureau de l'UNESCO de Brasília

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Université Santo Tomás

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois de recherche
pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

ÉGYPTE

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Institut de recherche et d'études
pédagogiques, Université du Caire

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad
Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

JAMAÏQUE

M. le professeur Lawrence Carrington
University of West Indies

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba
Université chrétienne internationale

MALTE

Dr Ronald Sultana
Faculté de l'éducation, Université de
Malte

MEXIQUE

Dr María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise pour
l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

Dr Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development Institute
(KEDI)

ROUMANIE

Dr César Birzea
Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Comité permanent de l'éducation, chambre
des représentants

POSITIONS/CONTROVERSES

Pour une formation pédagogique autochtone
dans les pays en développement : le contexte indien *V. K. Raina*

DOSSIER : L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

L'enseignement technique et professionnel
du XX^e siècle *Colin N. Power*

L'enseignement technique et professionnel :
une mise au point *Claudio de Moura Castro*

La raison d'être et la nature des réformes
dans l'enseignement et la formation professionnels :
un cadre analytique accompagné d'exemples *Fred Fluitman*

L'enseignement technique : une voie condamnée
ou en cours d'adaptation ? *David Atchoarena
et Françoise Caillods*

Ajustement structurel et enseignement professionnel
en République de Corée : le conflit entre
les marchés et le système éducatif *Kioh Jeong*

Devenir un « bon élève » de l'économie mondiale :
le rôle de l'enseignement au Brésil *Ken Kempner
et Ana Loureiro Jurema*

Deux centres internationaux d'enseignement
technique et professionnel *Frans Lenglet
et Christopher McIntosh*

TENDANCES/CAS

La connaissance sociale des enfants :
psychogenèse et représentations sociales *José Antonio Castorina*

ISSN 0304-3045

Vol. XXIX, n° 1, mars 1999