

Conférence internationale du Travail  
91<sup>e</sup> session 2003

---

Rapport IV (1)

## Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir

Quatrième question à l'ordre du jour

---

ISBN 92-2-212876-1

ISSN 0251-3218

---

*Première édition 2002*

---

Les désignations utilisées dans les publications du BIT, qui sont conformes à la pratique des Nations Unies, et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Bureau international du Travail aucune prise de position quant au statut juridique de tel ou tel pays, zone ou territoire, ou de ses autorités, ni quant au tracé de ses frontières.

La mention ou la non-mention de telle ou telle entreprise ou de tel ou tel produit ou procédé commercial n'implique de la part du Bureau international du Travail aucune appréciation favorable ou défavorable.

Les publications du Bureau international du Travail peuvent être obtenues dans les principales librairies ou auprès des bureaux locaux du BIT. On peut aussi se les procurer directement, de même qu'un catalogue ou une liste des nouvelles publications, à l'adresse suivante: Publications du BIT, Bureau international du Travail, CH-1211 Genève 22, Suisse.

---

## TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I. <i>Vers des économies et des sociétés fondées sur la connaissance et les qualifications: nouveaux objectifs et nouveaux défis de la mise en valeur des ressources humaines et de la formation</i> .....	5
A. Avantages économiques et sociaux de l'éducation et de la formation .....	6
B. Placer l'individu au centre de la société du savoir et des compétences .....	7
C. Exemples de stratégies et objectifs .....	9
D. Intégration des objectifs et politiques de mise en valeur des ressources humaines dans les politiques économiques et sociales .....	11
E. Economie, emploi et société: évolution et problèmes .....	12
F. Rôle fondamental et enjeux de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines .....	14
CHAPITRE II. <i>Grands principes à la base des politiques, législations et pratiques actuelles en matière de mise en valeur des ressources humaines et de formation</i> .....	17
A. Investissement dans la formation et la mise en valeur des ressources humaines: environnement économique, social et institutionnel nécessaire ..	17
1. Politiques macroéconomiques, fiscales et autres pouvant favoriser l'éducation et la formation en vue du développement économique et social .....	18
2. Politiques actives du marché du travail .....	20
B. Cadre institutionnel de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines .....	21
1. Dialogue social .....	22
2. Diversification des prestataires .....	23
3. Décentralisation des décisions relatives aux politiques et stratégies de formation .....	24
4. Intégration de l'acquisition continue de connaissances dans le cadre institutionnel .....	25
5. Information sur le marché du travail et orientation professionnelle .....	27
C. Assurer l'accès de tous à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines .....	27
D. Partenariats pour les prestations de formation .....	28
E. Utilisation des TIC pour une formation plus accessible et davantage axée sur l'apprenant .....	29

CHAPITRE III. <i>Education, formation initiale et qualifications pour l'employabilité et l'emploi</i> .....	33
A. Objectifs et prestataires nouveaux de l'éducation de base et de la formation initiale .....	33
B. Réformes de l'éducation et de la formation initiale: tendances et exemples pratiques .....	36
1. Situation actuelle .....	36
2. Grandes tendances et exemples pratiques .....	38
3. Nouveaux aménagements institutionnels .....	43
CHAPITRE IV. <i>Acquisition de connaissances et formation pour l'emploi tout au long de la vie</i> .....	47
A. La double fonction de l'acquisition de connaissances et de la formation pour l'emploi .....	47
B. Dialogue social, négociation collective et conventions collectives .....	49
C. Les cadres institutionnels de l'acquisition de connaissances et de la formation pour l'emploi .....	54
1. Autorités, conseils et commissions .....	55
2. Financement de l'investissement .....	57
3. Offre de possibilités de formation aux travailleurs occupant un emploi .....	66
4. Programmes actifs du marché du travail et stratégies antipauvreté .....	76
5. Cadres de qualifications .....	83
6. Information sur le marché du travail et orientation professionnelle .....	87
CHAPITRE V. <i>La coopération internationale en matière de mise en valeur des ressources humaines: tendances actuelles ou nouvelles</i> .....	91
A. La coopération internationale pour l'éducation, la formation et la mise en valeur des ressources humaines: vers l'intégration .....	91
B. Relier éducation et formation à d'autres politiques et programmes économiques et sociaux: priorités aux secteurs et groupes ayant des besoins spécifiques .....	92
C. Des programmes pratiques à l'élaboration d'une politique .....	96
D. Partenaires sociaux, partenariats privés et programmes de formation privés .....	98
E. Education, formation et TIC .....	100
CONCLUSIONS .....	103
BIBLIOGRAPHIE .....	105
QUESTIONNAIRE .....	109
ANNEXES .....	115
I. Résolution et conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines .....	115
II. Charte de Cologne .....	125
III. Déclaration conjointe du TUAC et du BIAC sur l'éducation et la formation .....	127

## INTRODUCTION

### DÉCISION DE RÉVISER LA RECOMMANDATION (N° 150) SUR LA MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES, 1975

En mars 2001, à sa 280<sup>e</sup> session, le Conseil d'administration a décidé d'inscrire à l'ordre du jour de la 91<sup>e</sup> session (2003) de la Conférence internationale du Travail une première discussion sur la formation et la mise en valeur des ressources humaines en vue de l'adoption d'une norme révisée en 2004. Cette décision se fonde sur une proposition contenue dans les Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines, adoptées par la Conférence internationale du Travail à sa 88<sup>e</sup> session après une discussion générale sur ce thème. Ces conclusions proposent qu'une nouvelle recommandation de l'OIT qui refléterait l'approche actuelle de la formation soit établie.

Les principaux instruments de l'OIT dans le domaine de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines sont la convention (n° 142) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975, et la recommandation n° 150 qui l'accompagne. Elles couvrent tous les aspects de la formation et de l'orientation professionnelles à divers niveaux et ont remplacé la recommandation (n° 117) sur la formation professionnelle, 1962, qui elle-même remplaçait une série de normes spécifiques mises au point depuis 1939, en particulier les recommandations (n° 57) sur la formation professionnelle, 1939, (n° 60) sur l'apprentissage, 1939, et (n° 88) sur la formation professionnelle (adultes), 1950.

Beaucoup d'autres instruments reconnaissent l'importance de la formation et de l'orientation s'agissant de la recherche d'un emploi, des conditions de travail ou d'un traitement équitable, et certains d'entre eux ont un rapport étroit avec ces questions, notamment la convention (n° 140) et la recommandation (n° 148) sur le congé-éducation payé, 1974; la recommandation (n° 99) sur l'adaptation et la réadaptation professionnelles des invalides, 1955, ainsi que la convention (n° 159) et la recommandation (n° 168) sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées, 1983; la convention (n° 138) sur l'âge minimum, 1973; la convention (n° 111) et la recommandation (n° 111) concernant la discrimination (emploi et profession), 1958; la convention (n° 122) sur la politique de l'emploi, 1964; la convention (n° 100) et la recommandation (n° 90) sur l'égalité de rémunération, 1951.

### RAISONS DE LA RÉVISION

Adoptées en 1975, la convention n° 142 et la recommandation n° 150 reflètent les conditions économiques et sociales qui prévalaient alors. La plupart des pays poursuivaient des politiques économiques, sociales et d'industrialisation planifiées; les technologies de l'information et de la communication étaient encore embryonnaires; l'organisation du travail dans les entreprises était largement fondée sur les principes tayloristes; une grande partie de la population active occupait des emplois salariés sûrs.

La [convention n° 142](#), qui est de nature générale, est encore reconnue comme un instrument valable pour guider les pays dans l'élaboration de leurs politiques et systèmes de formation. En revanche, la recommandation a perdu de sa pertinence sous bien des aspects, même si certains restent encore valables. «On peut constater le besoin d'un instrument plus dynamique, plus applicable et dont l'utilisation se généralise entre les Etats Membres et les partenaires sociaux pour la formulation et la mise en œuvre des politiques relatives à la mise en valeur des ressources humaines, intégrées aux autres politiques économiques et sociales, et plus particulièrement aux politiques de l'emploi.» (*Conclusions*, paragr. 21).

La [recommandation n° 150](#) reflète le paradigme de la planification du début des années soixante-dix. Elle fait très peu de place à la demande et aux considérations relatives au marché du travail, et elle fournit très peu d'orientations, voire aucune, sur de nombreuses questions qui sont au centre des réformes des systèmes et politiques de formation en cours dans les Etats Membres. Ces questions sont les suivantes: politique, gouvernance et cadre réglementaire de la formation; rôles et responsabilités des parties autres que l'Etat (par exemple le secteur privé, les partenaires sociaux et la société civile) dans l'élaboration des politiques; investissement et offre de possibilités de formation et autres modes d'acquisition du savoir; volonté de nombreux pays d'offrir à tous des possibilités d'acquisition continue de connaissances; conception de politiques et mécanismes appropriés pour les groupes ayant des besoins particuliers; réorientation vers le développement et la reconnaissance de compétences incluant un large éventail de connaissances liées au travail, de compétences techniques et de comportements et qui constituent les éléments des cadres de qualifications que l'on voit apparaître dans de nombreux pays; nécessité d'étendre les activités de développement des compétences qui préparent les travailleurs à l'emploi indépendant.

## LE RAPPORT

Ce rapport examine les législations, politiques et pratiques récentes qui reflètent la nouvelle approche de la formation et de l'acquisition du savoir. Il se veut une source d'idées pour les pays qui sont invités à répondre à un questionnaire. Ce questionnaire demande aux gouvernements et aux organisations d'employeurs et de travailleurs si la Conférence internationale du Travail devrait adopter une nouvelle recommandation sur la formation et la mise en valeur des ressources humaines et quel devrait être le contenu de ce nouvel instrument.

Le [chapitre I](#) étudie l'évolution des économies et des sociétés, qui dépendent de plus en plus des connaissances et des compétences pour produire des biens et services et assurer à chacun un emploi décent. Il examine les nouveaux objectifs de l'éducation et de la formation, à savoir améliorer la productivité et la compétitivité dans une économie mondiale intégrée et promouvoir la participation de tous à la vie économique et sociale. Le [chapitre II](#) donne un aperçu des cinq grands principes qui sous-tendent les politiques, législations et pratiques actuelles en matière de formation et de mise en valeur des ressources humaines. Le [chapitre III](#) examine les réformes des systèmes d'éducation de base et de formation initiale entreprises dans différents pays. Ces réformes visent à renforcer l'employabilité et à faciliter l'insertion dans le monde du travail. Le [chapitre IV](#) étudie un large éventail de politiques, législations et pratiques qui visent à offrir un plus grand nombre et de meilleures possibilités d'acquisition du savoir aux

travailleurs occupant un emploi, aux chômeurs et aux travailleurs ayant des besoins particuliers. Ces politiques et pratiques sont conçues pour développer et préserver l'employabilité, souvent dans le contexte des systèmes nationaux qui commencent à être mis en place pour favoriser l'acquisition continue de connaissances. Le [chapitre V](#) donne un aperçu des tendances des politiques des donateurs et de la coopération internationale dans le domaine de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines. Le rapport se termine par quelques conclusions.

## CHAPITRE I

### **VERS DES ÉCONOMIES ET DES SOCIÉTÉS FONDÉES SUR LA CONNAISSANCE ET LES QUALIFICATIONS: NOUVEAUX OBJECTIFS ET NOUVEAUX DÉFIS DE LA MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES ET DE LA FORMATION**

«Un défi majeur se pose à l'humanité en cette aube du XXI<sup>e</sup> siècle; il consiste à atteindre le plein emploi et une croissance économique durable dans l'économie mondiale, ainsi que la capacité d'intégration sociale» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 1). Ces derniers temps, ce défi est devenu encore plus complexe, encore plus difficile à relever. Les transformations économiques et sociales et les mutations technologiques se succèdent à un rythme toujours plus rapide, et il faut sans cesse adapter les politiques et les institutions pour faire face à de nouveaux besoins et saisir les occasions offertes par une économie mondiale de plus en plus intégrée. On reconnaît maintenant de plus en plus que la clé du développement économique et social réside dans les qualifications et compétences individuelles et donc dans les investissements qui sont faits dans l'éducation et la formation. La formation fait augmenter la productivité et le revenu et favorise la participation de tous à la vie économique et sociale.

Toutefois, il est très difficile de mettre en œuvre des politiques axées sur l'emploi et la croissance qui donnent la priorité à l'éducation et à la formation. Certains pays investissent énormément dans leurs ressources humaines; c'est le cas notamment des pays industrialisés et des pays en voie d'industrialisation rapide (par exemple, la République de Corée et Singapour). D'autres pays, et particulièrement les pays pauvres, n'ont pas la capacité de maintenir leurs investissements à des niveaux suffisamment élevés pour faire face aux nouveaux besoins. S'ils ne parviennent pas avec l'aide de la communauté internationale à mettre en œuvre des politiques et des programmes efficaces d'éducation et de formation accessibles à tous, l'écart entre pays se creusera encore plus en matière de qualifications. Selon l'OIT, l'objectif ultime de l'économie doit être de garantir à chacun, femme ou homme, un travail décent et productif dans des conditions de liberté, d'équité, de sécurité et de dignité. Pour y parvenir, il faut atteindre quatre objectifs stratégiques qui sont essentiels au progrès social: *la création d'emplois*, ce qui exige des investissements plus importants et bien ciblés dans la mise en valeur des ressources humaines et dans tous les types de formation afin de promouvoir l'employabilité, la compétitivité, la croissance et l'intégration sociale; *le respect des droits fondamentaux au travail*; *l'amélioration de la protection sociale*; *le renforcement du dialogue social*. Le concept de travail décent défendu par l'OIT, qui envisage l'emploi sous l'angle à la fois qualitatif et quantitatif, pose les fondements de nouvelles politiques de formation et de mise en valeur des ressources humaines.



## A. AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

L'éducation, la formation et autres modes d'acquisition du savoir sont un atout pour les particuliers, pour les entreprises, pour la société.

Les *particuliers* profitent des mesures prises en faveur de l'éducation et de la formation pour autant qu'elles s'inscrivent dans le cadre d'une politique économique et sociale appropriée. L'éducation et la formation, en améliorant leur employabilité, les aident à accéder à un travail décent et à échapper à la pauvreté et à la marginalisation. Elles leur permettent d'accroître leur productivité, d'obtenir un meilleur salaire, d'avoir une plus grande mobilité sur le marché du travail, et élargissent leurs perspectives de carrière. Selon des recherches effectuées aux États-Unis, le grade d'«associé» (deux ans de formation de niveau moyen, orientée vers la vie professionnelle) permettait de gagner jusqu'à 20 à 30 pour cent de plus (hommes ayant choisi une filière technique ou commerciale et femmes travaillant dans le secteur de la santé) (Grubb, 1996, cité dans Grubb et Ryan, 1999, p. 93). En France, des études portant sur la période 1970-1993 montrent que les personnes possédant des qualifications professionnelles postsecondaires avaient beaucoup plus de facilité à trouver un emploi, beaucoup moins de risques de connaître le chômage et beaucoup plus de chances de voir leur rémunération augmenter assez rapidement (Minni et Vergnies, 1994; Goux et Maurin, 1994, cité dans Grubb et Ryan, 1999, p. 93).

L'éducation et la formation aident à échapper à la pauvreté. Les agriculteurs et autres travailleurs qui peuvent acquérir des connaissances et des compétences voient leur production augmenter. Selon la Banque mondiale, l'éducation primaire est le facteur qui contribue le plus à la croissance et au progrès dans les pays en développement. Un paysan qui est allé à l'école pendant quatre ans est beaucoup plus productif qu'un paysan sans instruction. En favorisant l'accès des filles à l'instruction, on peut faire beaucoup reculer la pauvreté car celle-ci est encore plus répandue parmi les femmes que parmi les hommes.

Les *entreprises* tirent elles aussi des avantages de l'éducation et de la formation. Les entreprises qui investissent dans les ressources humaines peuvent améliorer leur productivité et être concurrentielles sur des marchés internationaux toujours plus intégrés. Des études ayant porté sur 62 usines de montage d'automobiles à la fin des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix ont montré que la productivité du travail et la qualité du produit (nombre de défauts d'assemblage par véhicule) étaient étroitement liées à trois facteurs: absence de gaspillage, travail d'équipe, méthodes novatrices de gestion des ressources humaines. L'organisation d'une formation pour les personnes récemment recrutées et d'une formation pour les employés plus anciens faisait partie intégrante de la gestion des ressources humaines. On a constaté que l'influence de la formation sur la productivité dépendait en grande partie de l'organisation de la production et du travail, du recrutement et de la structure des rémunérations. Au Danemark, les entreprises innovantes (procédés ou produits) assurant une formation ciblée avaient plus de chances que les autres de voir croître leur production (11 pour cent contre 4 pour cent), l'emploi (3 pour cent contre 2 pour cent) et la productivité du travail (10 pour cent contre 4 pour cent) (ministère danois du Commerce et de l'Industrie, cité dans BIT, 1999b). Dans de nombreux pays dont l'Allemagne, les États-Unis, l'Italie et le Japon, les études parviennent aux mêmes conclusions, à savoir que la formation professionnelle traditionnelle organisée par l'employeur fait augmenter la productivité individuelle et les salaires. Comme Bishop

l'a observé dans le cas des Etats-Unis, lorsqu'ils sont le fait des entreprises, ces investissements profitent à la fois à ces entreprises et aux travailleurs (Bishop, 1994, p. 24).

*La croissance économique et le développement social* d'un pays sont toujours liés à l'importance de ses investissements dans l'éducation et la formation. Les pays ayant les plus hauts revenus sont les pays dont les travailleurs ont le niveau d'instruction le plus élevé: l'enseignement primaire y est universel, l'enseignement secondaire quasi universel et le taux de fréquentation des établissements d'enseignement supérieur avoisine 50 pour cent du groupe d'âge concerné. Le taux d'alphabétisation de la population adulte des pays à hauts revenus est d'environ 98 pour cent. Dans les pays les moins avancés, le taux de fréquentation était d'environ 71,5 pour cent en 1997 pour les établissements d'enseignement primaire, de 19,3 pour cent pour les établissements d'enseignement secondaire et de 3,2 pour cent seulement pour les établissements d'enseignement supérieur (UNESCO, 1999). En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, beaucoup d'adultes n'ont jamais eu accès à l'enseignement primaire, pourtant indispensable pour suivre un apprentissage ou une formation et avoir accès à un emploi décent dans le monde d'aujourd'hui. Les pays industrialisés investissent dans l'éducation et la formation au moins 30 fois plus par étudiant que les pays les moins avancés. La mise en valeur des ressources humaines et la formation font augmenter la productivité de l'économie, améliorent l'offre de main-d'œuvre et rendent les pays plus compétitifs sur le plan international. Une étude comparant l'Allemagne et le Royaume-Uni montre que le système d'apprentissage britannique est moins étendu et moins performant, d'où une main-d'œuvre moins qualifiée, ce qui nuit à la productivité et à la compétitivité du pays (Ryan et Unwin, 2001).

Enfin, indépendamment des considérations économiques, l'éducation et la formation profitent à la société. La formation et la mise en valeur des ressources humaines contribuent également à promouvoir les valeurs fondamentales: équité, justice, égalité entre les sexes, non-discrimination, responsabilité sociale et participation de tous à la vie économique et sociale (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 1; *Conclusions sur la formation permanente*).

## B. PLACER L'INDIVIDU AU CENTRE DE LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR ET DES COMPÉTENCES

Les *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines* affirment que chacun a droit à l'éducation et à la formation. La Constitution de beaucoup de pays, comme l'Allemagne, l'Argentine, la Bolivie, le Brésil, le Chili, l'Espagne, le Guatemala, l'Italie ou encore le Mexique, reconnaît expressément ce droit, qui figure aussi dans des instruments internationaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) ou la Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme (1948). Ce droit est reconnu dans divers instruments régionaux, par exemple dans la Déclaration sociale et du travail du MERCOSUR (1998) et dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000).

Plus que jamais, chacun souhaite être maître de son destin et jouer un rôle actif dans l'économie et la société. *Faire de chacun un citoyen et un membre actif de la société* tend à devenir un des grands objectifs des programmes d'éducation et de formation. On peut lire dans le mémorandum de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie que la citoyenneté active est «liée à la question de savoir si et comment les citoyens participent à toutes les facettes de la vie

sociale et économique, aux chances dont ils bénéficient et aux risques qu'ils encourent, et [...] ont le sentiment d'appartenir à la société dans laquelle ils vivent et d'avoir voix au chapitre». Un emploi décent est synonyme d'indépendance, d'estime de soi et de bien-être; c'est donc un élément essentiel de la qualité de vie. De nombreux pays, industrialisés ou en développement, placent l'individu au centre du processus d'éducation et de formation et prennent les dispositions financières nécessaires à cette fin (voir chap. IV, section C.2).

Le Danemark expérimente une approche de l'éducation et de la formation professionnelle axée sur l'apprenant. D'autres pays, comme la Tunisie, l'Égypte, Singapour, l'Argentine et beaucoup d'autres pays d'Amérique latine, ont entrepris une réforme de leur système d'éducation qui met l'accent sur les compétences «essentielles», «de base» ou «fondamentales» et qui vise à développer l'indépendance et l'esprit d'initiative de chacun. En Suède, l'Initiative pour l'éducation des adultes, qui est la plus importante action en faveur de l'éducation des adultes jamais entreprise dans le pays, met expressément l'accent sur l'individu. La forme et le contenu des activités de formation entreprises au titre de cette initiative sont dictés par les souhaits, les besoins et les aptitudes de chacun. La formation a pour but d'améliorer les perspectives d'emploi et de permettre à ceux qui le souhaitent d'entreprendre une formation plus approfondie. La formation vise à répondre à la demande, en termes d'organisation, d'horaires et de contenu. Chaque personne peut choisir parmi une gamme très vaste les cours ou enseignements qu'elle souhaite suivre et décider à quel moment le faire (Suède, 1999).

L'individu devient l'architecte de sa formation grâce au processus d'acquisition permanente du savoir financé par l'État et l'entreprise. Responsabiliser l'individu est le fondement même de la démocratie. Plusieurs facteurs – économiques, sociaux et technologiques – expliquent que l'accent soit mis de plus en plus sur l'individu. Dans toutes les économies modernes, la production des biens et services dépend de plus en plus des ressources humaines, c'est-à-dire des connaissances et qualifications individuelles et collectives des travailleurs, et de moins en moins du capital physique. Par exemple, en Allemagne, en 1989, la valeur du capital humain, mesurée en termes d'éducation et de formation, était un peu plus du double de celle du capital physique, alors que dans les années vingt le rapport était de cinq (capital physique) à un (capital humain) (Bosch, 1996).

D'autre part, on est passé, en matière d'acquisition des compétences et connaissances, d'une approche passive, axée sur l'enseignant, à une approche active, axée sur l'individu. Le processus d'éducation et de formation consiste moins à transmettre des informations, l'accès à l'information étant quasiment illimité dans le monde actuel, qu'à *apprendre* aux individus à *apprendre* afin qu'ils puissent se procurer par eux-mêmes les informations dont ils ont besoin. Il s'agit moins d'accumuler des informations que de savoir comment les trouver, les analyser, les utiliser (BIT, 2001, p. 209). Il faut donner à chacun le désir et les moyens, y compris les moyens financiers, de prendre en main son propre apprentissage, afin qu'il puisse trouver sa place dans la société du savoir.

Enfin, les technologies de l'information et de la communication (TIC), en particulier les technologies fondées sur Internet, offrent de nombreuses possibilités. De plus en plus de gens utilisent les TIC comme outil d'apprentissage, puisqu'il est de plus en plus facile d'y avoir accès dans les pays à revenus élevés et dans de nombreux pays à revenus intermédiaires, et que l'on trouve désormais des cours gratuits sur Internet. Une enquête menée récemment au Viet Nam auprès des personnes travaillant dans le

secteur des technologies de l'information a révélé que 70 pour cent de ceux qui avaient les connaissances en informatique les avaient acquises grâce à un CD-ROM ou à Internet (BIT, 2001). L'offre ne se limite pas aux compétences informatiques et aux technologies de l'information et de la communication: elle s'étend à toutes sortes de formations utiles dans la société et l'économie du savoir. Toutefois, la «fracture numérique», à savoir l'inégalité d'accès aux TIC et à Internet, qui existe à la fois entre les pays et entre catégories sociales à l'intérieur d'un même pays, risque de s'élargir si aucune mesure n'est prise, au plan national comme au plan international.

### C. EXEMPLES DE STRATÉGIES ET OBJECTIFS

Les stratégies et objectifs de la formation peuvent être définis à différents niveaux: pays, entreprises, organismes de formation, individus, organismes internationaux (par exemple, Organisation de coopération et de développement économiques et organismes européens). Quelques exemples sont donnés ci-après.

*Les objectifs nationaux en matière de formation et de mise en valeur des ressources humaines* ont souvent été (re)formulés dans le cadre des efforts menés par les pays pour réformer en profondeur leur système d'éducation et de formation afin qu'il soit mieux adapté aux besoins économiques et sociaux actuels. L'Australie, le Chili, l'Irlande, le Malawi, le Portugal et la Zambie, par exemple, ont entrepris de telles réformes. Ces réformes ont toujours donné lieu à un dialogue social auquel ont participé toutes les parties prenantes. Dans beaucoup de pays peu développés, en particulier d'Afrique, la stagnation économique et le développement exponentiel de l'économie informelle ont rendu indispensable une redéfinition des priorités en matière de mise en valeur des ressources humaines et de formation. Les principaux objectifs de la nouvelle loi promulguée par la Zambie en 1997 sont d'adapter l'offre de main-d'œuvre qualifiée à la demande, de contribuer à l'amélioration de la productivité et à la production de revenus et de réduire les inégalités sociales. Des objectifs plus spécifiques sont énoncés: augmenter la productivité du travail; favoriser l'esprit d'entreprise et la participation de tous à l'activité économique afin d'augmenter l'efficacité dans le secteur formel comme dans le secteur informel; promouvoir la polyvalence, la créativité, l'employabilité; donner aux femmes plus d'autonomie sur le plan économique; favoriser les compétences et les ressources qui peuvent contribuer à la réduction de la pauvreté ainsi qu'à l'amélioration du logement et des soins de santé.

De nombreux pays, par exemple l'Irlande, la Tunisie et la Zambie, font de la *réduction de la pauvreté* et de l'*inclusion sociale* des catégories défavorisées, dont les femmes, un objectif de leur politique de mise en valeur des ressources humaines. L'Irlande a été le premier pays de l'Union européenne à fixer des objectifs précis en matière de réduction de la pauvreté. Le but premier de la Stratégie nationale antipauvreté (NAPS) était de ramener le pourcentage de pauvres de 9-15 pour cent à moins de 5-10 pour cent en 2007. Vu les progrès réalisés, le gouvernement s'est fixé pour nouvel objectif en 1999 de ramener ce pourcentage à moins de 5 pour cent d'ici à 2004. L'éducation et la formation constituent des éléments importants de la stratégie (pour en savoir plus sur la NAPS, voir [chap. IV, section C.4](#)).

Les pays en développement expriment de plus en plus leur ambition de faire de l'éducation et de la formation (formelle et informelle) la base d'un progrès économique et social durable, favorisant la démocratie et associant la société civile aux efforts

de développement économique et social. L'enseignement de base, en donnant aux citoyens la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires au bon fonctionnement des institutions démocratiques, permet aux nations d'avoir prise sur leur destin. L'éducation de base informelle joue un rôle de plus en plus reconnu dans les PMA en donnant à chacun l'accès au savoir (UNESCO, 2001).

Dans le cas particulier des pays frappés par la guerre ou par un conflit civil ou sortant d'un conflit, l'éducation et la formation sont considérées comme un facteur essentiel de stabilisation. Aller à l'école est une routine indispensable pour que les enfants et les jeunes reprennent une vie normale. Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et plusieurs grandes organisations non gouvernementales font de l'éducation et de la formation des composantes essentielles des interventions humanitaires pour les enfants affectés par les conflits armés. Les écoles sont considérées comme des «zones de paix». A Sri Lanka, le programme d'action national en faveur des enfants et des jeunes affectés par le conflit en cours mentionne la formation professionnelle et l'éducation obligatoire.

Dans d'autres pays, et particulièrement les Etats membres de l'OCDE, de même qu'aux Philippines, par exemple, beaucoup de réformes législatives visant l'éducation et la formation ont été entreprises en vue de favoriser le passage à une société fondée sur le savoir et les compétences. Aux Philippines, l'ambition de l'Autorité du développement de l'éducation et des compétences techniques (TESDA) est que les travailleurs philippins possèdent un niveau d'instruction et de formation technique soutenant la comparaison au plan international et qu'ils associent au travail des valeurs positives, de manière à contribuer à la prospérité du pays qui pourra ainsi assurer à chaque citoyen sécurité économique, bien-être et dignité.

*Acquisition permanente du savoir.* Les politiques de mise en valeur des ressources humaines de beaucoup de pays visent de plus en plus à favoriser l'acquisition permanente du savoir. En Finlande, par exemple, le plan de développement 1999-2004 prévoit des mesures propres à aider les jeunes à mener à leur terme des études secondaires du deuxième cycle ou un enseignement professionnel et à développer leur capacité d'apprendre. Il prévoit aussi d'augmenter l'offre d'éducation supérieure non universitaire; d'offrir aux adultes plus de possibilités de suivre un enseignement professionnel secondaire ou postsecondaire et de faire d'autres études pour améliorer leur employabilité et leur capacité de se perfectionner; de développer des méthodes pour la reconnaissance des compétences, de quelque façon qu'elles aient été acquises.

Différentes organisations internationales et régionales se sont également prononcées sur la question (voir par exemple *Conclusions sur la formation permanente*). La Charte de Cologne sur les objectifs et aspirations de l'apprentissage continu (1999) du Groupe des huit pays les plus industrialisés (G8) réclame un «engagement renouvelé de la part des gouvernements, qui devront investir dans la modernisation de l'éducation et de la formation à tous les niveaux; de la part des entreprises du secteur privé, qui devront former leurs employés actuels et futurs; [et] de la part des individus, qui devront développer leurs capacités et avancer leur carrière»<sup>1</sup>. Cet engagement doit reposer sur trois principes, à savoir que l'éducation et la formation devraient être accessibles à tous, y compris aux désavantagés et aux analphabètes, que chacun devrait être encouragé à apprendre tout au long de sa vie et disposer des moyens voulus pour le

---

<sup>1</sup> Le texte de cette charte figure à l'annexe II.

faire et qu'il faut aider les pays en développement à mettre sur pied des systèmes d'éducation et de formation complets, modernes et efficaces. La «chaîne de formation» comporte les éléments suivants: une éducation accessible à tous les enfants dès leur plus jeune âge; une éducation de base universelle, gratuite et obligatoire; une amélioration de l'accès de tous à l'enseignement secondaire; des possibilités de formation dans les établissements scolaires et les entreprises; de nombreuses possibilités d'accès aux études postsecondaires; l'accès des adultes à l'éducation et à la formation continue; l'égalité entre les sexes pour ce qui est de l'accès à l'éducation et aux possibilités de formation; des possibilités d'éducation pour les minorités et autres populations défavorisées (*Conclusions sur la formation permanente au XXI<sup>e</sup> siècle*).

Au niveau de l'Union européenne, le Livre blanc sur l'éducation et la formation insiste sur la nécessité pour *tous* les citoyens de développer une solide culture générale qui les aidera à faire leur chemin dans la société de l'information. Il met en garde contre le danger d'exclusion sociale de certains groupes du fait de leur manque de qualifications. Les conclusions de la présidence du Conseil européen de Lisbonne (mars 2000) demandent que «les systèmes européens d'éducation et de formation s'adaptent tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emplois et d'en améliorer la qualité». Ils devront développer le potentiel des individus en offrant des possibilités d'études et de formations conçues en fonction de groupes cibles et des différentes étapes de la vie: les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements. Cette nouvelle approche comportera trois axes principaux: création de centres locaux d'acquisition des connaissances, promotion de nouvelles compétences de base, notamment dans les technologies de l'information, et plus grande transparence des qualifications.

*Objectifs de la formation en entreprise.* La plupart des grandes entreprises, et de plus en plus de petites et moyennes entreprises, se fixent des objectifs précis en matière d'éducation et de formation à l'appui de leur développement général et organisationnel. La Banque Laiki (Chypre) a ainsi défini des objectifs pour le développement des compétences de *tous* les membres de son personnel. Les modifications apportées à l'organisation du travail nécessitent que tous les employés acquièrent de nouvelles compétences, à savoir mener à bien un travail individuel, être à même d'assumer différentes fonctions, résoudre les problèmes simples; assumer des responsabilités et s'acquitter des tâches exigées par le travail. Les cadres doivent acquérir des compétences dans toutes sortes de domaines: communication verbale et écrite, travail d'équipe, capacité relationnelle, de direction, de gestion prévisionnelle, raisonnement analytique, résolution des problèmes, prise de décisions, créativité, esprit d'entreprise, dynamisme, énergie et initiative, gestion du stress (Ashton et Sung).

#### D. INTÉGRATION DES OBJECTIFS ET POLITIQUES DE MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES DANS LES POLITIQUES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Pour l'OIT, le plein emploi doit être un objectif central partout dans le monde (BIT, 2000a, p. 13). L'éducation et la formation ne sauraient certes résoudre tous les problèmes qui se posent dans ce domaine mais elles doivent être cohérentes et faire partie intégrante de politiques et programmes économiques, sociaux et du marché du travail propres à promouvoir la croissance de l'économie et de l'emploi (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 4). Il

faut favoriser la «création d'un climat macroéconomique propice à l'essor des entreprises et à la création d'emplois, adopter des politiques de croissance économique et de changement technologique qui favorisent au maximum la création d'emplois et appliquer des politiques du marché du travail et des politiques de formation qui facilitent l'insertion ou la réinsertion des travailleurs dans les emplois productifs».

La nécessité de mener des politiques économiques et sociales intégrées est reconnue par l'UE. Selon les conclusions de la présidence du Conseil européen de Lisbonne, les objectifs de l'UE en matière d'apprentissage, d'éducation et de formation font partie intégrante des objectifs stratégiques adoptés par l'UE pour renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale, dans sa volonté de devenir «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi». Pour réaliser cet objectif stratégique, les conclusions de Lisbonne formulent un ensemble d'objectifs et de stratégies complémentaires dans différents domaines de la politique économique et sociale. Outre l'éducation, la formation et la formation permanente, les objectifs et les stratégies portent sur les points suivants: instauration d'un climat favorable à la création et au développement d'entreprises novatrices, notamment de petites et moyennes entreprises; réformes économiques nécessaires pour achever et rendre pleinement opérationnel le marché intérieur; création de marchés financiers efficaces et intégrés; coordination des politiques macroéconomiques et mesures à prendre pour assurer la viabilité des finances publiques, par exemple en réorientant les dépenses publiques de manière à accroître l'importance relative de l'accumulation de capital, tant humain que physique, et en améliorant les effets d'incitation en faveur de l'emploi et de la formation des régimes d'imposition et d'allocation.

L'apprentissage sur le lieu de travail, la formation et la mise en valeur des ressources humaines font désormais partie intégrante des objectifs de beaucoup d'entreprises et de leur stratégie générale et organisationnelle. C'est en particulier le cas dans les entreprises où l'organisation du travail est hautement performante et qui génèrent des produits et des services à forte valeur ajoutée. Les recherches qui ont été menées sur la question par le BIT (Ashton et Sung, à paraître) donnent des informations sur les méthodes de ces entreprises. Elles montrent de quelle manière la gestion de la performance, des activités et du personnel, ainsi que les objectifs et méthodes d'apprentissage et de formation sont alignés sur les objectifs organisationnels qui visent à mobiliser la confiance et l'enthousiasme des travailleurs pour qu'ils adhèrent aux orientations prises par l'organisation. Par exemple, une petite auto-école de Singapour (Confort Driving Centre) inculque à son personnel des valeurs communes, attribue des primes en fonction du degré de participation à la réalisation des objectifs, motive ses employés et les aide à développer leurs capacités à tous les niveaux. La direction partage également son savoir-faire avec le personnel et lui transmet les informations dont elle a connaissance. Le processus d'apprentissage au travail s'articule principalement autour de la notion de travail d'équipe. Au niveau des entreprises, performance et croissance résultent donc de la complémentarité des politiques et pratiques qui sont adoptées, y compris les politiques de formation.

## E. ECONOMIE, EMPLOI ET SOCIÉTÉ: ÉVOLUTION ET PROBLÈMES

Les évolutions récentes de l'économie, de l'emploi et du marché du travail dans le contexte d'une mondialisation rapide et de l'intégration des marchés mondiaux ont été

exposées dans des publications récentes du BIT (BIT, 1998; 1999a; 2000b; 2001; *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*), de même que dans les études de la politique de l'emploi de beaucoup de pays. Tous ces documents s'accordent sur un point essentiel, à savoir que ces évolutions ont creusé le fossé entre les pays en termes de participation à l'économie mondiale et d'avantages que les pays, les entreprises et les individus en retirent. Des écarts se creusent également entre différentes catégories de population à l'intérieur des pays, en termes d'accès à des emplois et revenus décents et de participation à la vie économique et sociale. Même en période de croissance et de faible chômage, les grands perdants des mutations économiques sont ceux qui n'ont reçu qu'une instruction et une formation rudimentaires.

Dans les pays industrialisés, l'emploi brut a récemment augmenté, mais sa structure a changé. Les marchés du travail sont de plus en plus segmentés. Dans la plupart des entreprises du monde industrialisé, on trouve deux grandes catégories d'emplois: les emplois stables offrant des perspectives de carrière, occupés majoritairement par des hommes, et les emplois périphériques, caractérisés par une forte rotation de la main-d'œuvre, de faibles possibilités d'avancement professionnel et peu d'accès à l'éducation et à la formation. Les emplois de la première catégorie sont occupés par des travailleurs hautement qualifiés, alors que ceux de la deuxième catégorie sont occupés par des travailleurs qui n'ont guère d'instruction ou dont les compétences sont devenues obsolètes. De plus en plus les marchés du travail sont impitoyables pour les travailleurs sans qualifications. L'absence d'intégration des politiques économiques, sociales et de l'emploi et l'augmentation des formes d'emploi atypiques ont rendu de nombreux travailleurs plus vulnérables. Leurs perspectives de carrière et de formation se sont amoindries et leurs conditions d'emploi se sont détériorées.

Dans les pays en développement, les changements associés à la mondialisation – libéralisation des échanges, restructuration d'entreprises, voire de secteurs entiers, nouvelles pratiques commerciales ou de gestion – ont eu de lourdes conséquences, souvent négatives, sur les marchés du travail. Le chômage a continué à augmenter, les jeunes n'arrivant pas à trouver un emploi productif et rémunérateur. Cette situation a été exacerbée par les licenciements massifs opérés par les entreprises pour répondre aux exigences de la mondialisation, augmenter leur productivité et trouver de nouveaux marchés. Le secteur public a également supprimé des emplois à la suite des coupures budgétaires décidées par l'Etat pour désengorger l'administration et la rendre plus efficace. Il y a de plus en plus de travailleurs pauvres; pour compléter leurs revenus, beaucoup sont contraints d'occuper un deuxième emploi dans le secteur informel où les conditions de travail sont mauvaises et les salaires misérables.

Tous les pays sont exposés à la mondialisation et à ses différentes manifestations. La question est de savoir quelles sont les politiques et stratégies les mieux à même de les aider à emprunter le chemin d'un développement économique et social soutenu, à obtenir de bons résultats dans un environnement international de plus en plus compétitif et à réduire les inégalités croissantes en matière de revenu et d'accès à l'emploi. Les stratégies précédemment adoptées par les pays en développement – industrialisation rapide visant à réduire le besoin d'importations, redistribution des terres, etc. – ne font plus beaucoup d'adeptes. La richesse des nations se fonde de plus en plus sur le savoir et les qualifications de leur force de travail. Une stratégie d'éducation et de formation comportant trois volets permettrait de surmonter les difficultés liées à la mondialisation par une compétitivité accrue, tout en réduisant les inégalités croissantes qui s'observent sur le marché du travail.



Le *premier volet* consiste à développer le savoir et les qualifications nécessaires pour qu'un pays soit compétitif sur des marchés internationaux de plus en plus tendus. Dans les pays industrialisés, il est indispensable que *chacun* ait accès à la formation permanente pour que la nouvelle société du savoir et de l'information soit véritablement ouverte à tous. Dans les pays en développement, il faut promouvoir la formation aux TIC, afin que ces pays puissent avoir accès aux nouvelles technologies, les exploiter et les utiliser de manière novatrice. Pour que tous ceux qui le souhaitent puissent acquérir des connaissances en matière de technologie numérique, le système d'enseignement primaire doit être de qualité. Les inégalités de salaires et de revenus sont de plus en plus liées au niveau d'instruction et de formation. Une politique dictée par l'équité qui vise à permettre au plus grand nombre d'accéder à l'éducation et à la formation devrait, dans le long terme, réduire les inégalités de revenus entre pays et, à l'intérieur des pays, entre les différentes catégories de population.

*Deuxième volet*: les politiques et programmes d'éducation et de formation doivent servir à atténuer les effets néfastes de la mondialisation. Il s'agit d'aider les nombreux travailleurs qui ont perdu leur emploi à la suite des restructurations opérées dans les secteurs privé et public à acquérir de nouvelles compétences qui leur permettront plus facilement de trouver du travail, notamment dans les secteurs nouveaux en pleine expansion. Il est certain que la formation sera de plus en plus considérée comme une composante indispensable de toute politique du marché du travail active et coordonnée. Elle devra s'assortir de différentes aides, par exemple pour la recherche d'un emploi ou la création d'entreprises.

Le *troisième volet* vise à remédier par l'éducation et la formation à la vulnérabilité croissante de certaines catégories de population – femmes, jeunes, travailleurs peu qualifiés – qui, faute d'instruction et de qualifications, sont devenues pauvres ou risquent de le devenir. L'accent doit être mis sur l'acquisition des connaissances de base, en tout premier lieu la lecture et le calcul. L'acquisition de qualifications, si elle s'inscrit dans le cadre d'une politique économique et sociale d'ensemble, augmentera l'employabilité des personnes à qui ces mesures sont destinées, les aidera à entreprendre des activités productives et génératrices de revenus en tant qu'indépendant ou salarié, et favorisera leur intégration dans la vie économique et sociale.

Il faudra faire un très gros effort en matière d'éducation et de formation et le relayer par d'autres mesures économiques et sociales pour aider les travailleurs à avoir accès à un travail décent et à participer pleinement à la vie économique et sociale. Quels sont les principaux axes de la politique à adopter à cette fin?

#### F. RÔLE FONDAMENTAL ET ENJEUX DE LA FORMATION ET DE LA MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES

Pour relever les défis à venir, il faut faire en sorte que chacun ait accès aux trois volets de l'éducation et de la formation: éducation de base, formation à l'emploi, acquisition continue de connaissances.

*Education de base.* L'éducation de base est le premier élément et un élément essentiel du processus de formation permanente. Elle inculque des compétences fondamentales telles que savoir lire, écrire et compter, dispense une éducation civique,

apprend à apprendre, à travailler en équipe, à résoudre les problèmes. Ces compétences sont indispensables pour vivre et travailler dans la société contemporaine, acquérir de nouvelles compétences et utiliser les technologies modernes. En améliorant l'employabilité des femmes et leur capacité de gagner leur vie, elles concourent à leur émancipation économique et sociale. Chacun doit avoir accès à l'éducation de base. Sa qualité est également importante; les élèves hésiteront à abandonner l'école s'ils reçoivent une éducation de bonne qualité qui correspond à leurs besoins et à ceux de leur famille. De nombreux pays se doivent d'investir davantage dans l'éducation de base pour la rendre universelle et améliorer sa qualité en privilégiant l'acquisition des compétences indispensables pour vivre et travailler.

*Formation à l'emploi.* Elle permet d'acquérir les compétences de base, distinctes des compétences techniques, dont chacun a besoin pour s'intégrer dans le monde du travail et dans la société, quel que soit le travail qu'il effectue ou le milieu dans lequel il vit. Ces compétences complètent et renforcent les compétences fondamentales acquises dans le cadre de l'éducation de base. Elles visent à permettre aux travailleurs d'acquérir en permanence de nouvelles connaissances et compétences et de les utiliser. A Singapour, par exemple, les objectifs sont les suivants: aptitude à apprendre, lecture, écriture et calcul, notions de base en informatique, écoute et communication orale, résolution des problèmes, créativité, efficacité personnelle (estime de soi, établissement d'objectifs et motivation, compétences en matière de développement personnel et professionnel), efficacité de groupe (qualité relationnelle, travail d'équipe, capacité de négociation), efficacité organisationnelle, aptitude à exercer des fonctions de direction. Il faut aussi apprendre à «naviguer» sur le marché du travail. Il s'agit de savoir comment chercher un emploi, se présenter à des employeurs potentiels, évaluer ses perspectives professionnelles, faire des choix, déterminer et évaluer les possibilités d'emploi, d'éducation et de formation. Il faut aussi apprendre à utiliser Internet, car de plus en plus d'offres d'emploi et de services d'orientation sont disponibles en ligne.

*Acquisition continue de connaissances.* Elle est appelée à jouer un rôle fondamental au XXI<sup>e</sup> siècle. Elle occupe une grande place dans les politiques d'éducation et de formation de plus en plus de pays. Comme le souligne l'OCDE (2001, p. 10), il faudra apprendre toute sa vie durant. L'éducation et la formation conventionnelles jouent leur rôle dans ce processus, de même que le savoir que l'on acquiert à la maison, sur le lieu de travail, au sein de la communauté, dans la société dans son ensemble. Les principales caractéristiques de cette formation continue sont les suivantes: elle place l'apprenant au centre, en pourvoyant à des besoins très divers; elle met l'accent sur la motivation en permettant, par exemple, à l'étudiant de choisir le rythme de son apprentissage et de l'organiser comme bon lui semble, grâce à un recours accru aux TIC. Les objectifs des politiques d'éducation et de formation sont multiples, et on reconnaît que les objectifs d'une personne peuvent changer au cours de sa vie, et que tous les types d'apprentissage (formel, non formel, informel) devraient être reconnus. Selon le BIT, «l'apprentissage tout au long de la vie fait en sorte que chacun conserve et améliore ses niveaux de qualification et de compétence à mesure qu'évoluent le travail, la technologie et les aptitudes exigées; il assure l'épanouissement individuel et la progression de la carrière des travailleurs et se traduit par des hausses de la productivité générale et des revenus de tous; il renforce l'équité sociale» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 5).

*Une nouvelle recommandation de l'OIT sur la mise en valeur  
des ressources humaines*

Permettre à chacun d'acquérir les compétences nécessaires à tout emploi et d'apprendre toute sa vie durant est une entreprise de taille pour tous les pays, même les plus riches, et une œuvre de très longue haleine. L'ampleur de la tâche demande que l'on poursuive et que l'on accélère les réformes de l'éducation et de la formation qui ont été entreprises dans de nombreux pays. Il faut maintenir l'élan actuel, en profitant des évolutions récentes. Les parties concernées (Etat, partenaires sociaux, société civile) ont désormais une nouvelle perception de ces questions, comme on a pu le constater à la 88<sup>e</sup> session (2000) de la Conférence internationale du Travail. Les mandats de l'OIT se sont prononcés en faveur d'investissements plus importants dans la formation et la mise en valeur des ressources humaines; d'une transformation du système, qui fasse de l'individu l'architecte de son développement et de son apprentissage; de l'exploitation du potentiel des nouvelles technologies en matière d'éducation et de formation; du dialogue social comme catalyseur permettant à tous les intéressés – Etat, partenaires sociaux, société civile et individus – de prendre une part active aux politiques et programmes de formation et de mise en valeur des ressources humaines.

La recommandation (n° 150) sur la mise en valeur des ressources humaines, qui date de 1975, donne peu d'indications sur la manière dont les pays, les partenaires sociaux et les individus pourraient tirer parti de la dynamique actuelle et mener de nouvelles politiques et programmes qui prennent en compte «les besoins éducatifs et de formation du marché du travail moderne dans les pays en développement comme dans les pays développés et [qui promeuvent] l'équité sociale dans l'économie mondiale» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 21). Le BIT a donc entrepris d'élaborer une nouvelle recommandation reflétant la nouvelle approche de la formation afin d'aider les mandats de l'OIT à:

- faciliter l'acquisition continue du savoir, améliorer l'employabilité des travailleurs du monde entier et promouvoir le concept du travail décent;
- améliorer l'accès de tous les travailleurs à l'éducation et à la formation ainsi que l'égalité des chances dans ce domaine;
- promouvoir des cadres nationaux, régionaux et internationaux pour la reconnaissance des qualifications, y compris celles acquises antérieurement;
- renforcer la capacité des partenaires sociaux de constituer des partenariats dans le domaine de l'éducation et de la formation.

La nouvelle recommandation visera également à:

- déterminer les responsabilités de chacun en matière d'investissement et de financement de l'éducation et de la formation;
- répondre à la nécessité d'accroître l'assistance technique et financière aux pays et sociétés les moins favorisés.

## CHAPITRE II

### **GRANDS PRINCIPES À LA BASE DES POLITIQUES, LÉGISLATIONS ET PRATIQUES ACTUELLES EN MATIÈRE DE MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES ET DE FORMATION**

Tous les pays ne présentent pas le même niveau de développement économique, social et institutionnel, loin s'en faut. De même, la formation et la mise en valeur des ressources humaines n'ont pas connu partout la même évolution, pas plus que le cadre institutionnel sur lequel ces activités se fondent. Ainsi, le système dual de formation en vigueur en Allemagne, en Autriche et en Suisse, pays où les entreprises jouent un rôle majeur dans l'éducation et la formation, contraste avec les systèmes fondés sur l'école qui caractérisent des pays comme la Finlande, la France, la Suède, les économies anciennement planifiées et un grand nombre de pays en développement.

Malgré les différences entre les pays, qu'elles aient trait au développement économique et social, à la culture, au rôle de l'État, au type de financement (privé ou public), etc., il est possible de mettre au jour un ensemble de *principes communs* qui devraient guider tous les pays pour la mise au point des politiques et systèmes d'éducation, de formation et de mise en valeur des ressources humaines. Ces principes sont déjà pris en compte, en tout ou en partie, par la législation et la pratique d'un grand nombre de pays, et ils ont également été entérinés par plusieurs institutions internationales telles que l'OIT (notamment dans ses *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*), l'Union européenne, le G8 et l'OCDE. Les *cinq grands principes* sont les suivants:

- créer un *environnement favorable*, un environnement propre à encourager toutes les parties prenantes à investir dans la formation et la mise en valeur des ressources humaines;
- créer, pour la formation et la mise en valeur des ressources humaines, un *cadre institutionnel* adapté au contexte social et économique du pays et à son niveau de développement;
- assurer *l'accès de tous, sur un pied d'égalité*, à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines, indépendamment du statut socio-économique, du niveau de revenu, de l'origine ethnique, du sexe, de l'âge, etc.;
- établir des *partenariats* avec différentes parties prenantes pour l'offre de programmes d'apprentissage, d'éducation et de formation;
- mettre à profit des *stratégies et des pratiques axées sur l'apprenant*, en faisant appel, de plus en plus largement, aux TIC.

#### A. INVESTISSEMENT DANS LA FORMATION ET LA MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES: ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET INSTITUTIONNEL NÉCESSAIRE

Le niveau minimum de l'investissement qu'il convient de viser en matière d'éducation a été fixé à 6 pour cent du PNB (*Conclusions de la Réunion paritaire sur la*

*formation permanente au XXI<sup>e</sup> siècle: l'évolution des rôles du personnel enseignant, op. cit.*). Cependant, l'éducation et la formation ne peuvent suffire à résoudre les problèmes auxquels les pays sont confrontés du fait de la mondialisation et de l'évolution vers une société fondée sur le savoir et les qualifications. Bien que fondamentales, ces activités «ne suffisent pas, en soi, à assurer un développement économique et social durable ni à répondre au défi global de l'emploi. Elles devraient être cohérentes et faire partie intégrante de politiques et programmes économiques, sociaux et du marché du travail globaux qui seraient de nature à promouvoir la croissance de l'économie et de l'emploi. Les politiques ayant pour effet d'accroître la demande globale dans l'économie, telles que les mesures macroéconomiques, doivent se conjuguer avec des politiques de l'offre, comme par exemple la science et la technologie, l'éducation et la formation et les politiques relatives à l'industrie et à l'entreprise. Des politiques fiscales appropriées, une sécurité sociale suffisante et une négociation collective efficace figurent au nombre des instruments d'une répartition juste et équitable des gains économiques qui en résultent; elles constituent aussi des mesures essentielles d'incitation à l'investissement dans la formation.» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 4).

### 1. Politiques macroéconomiques, fiscales et autres pouvant favoriser l'éducation et la formation en vue du développement économique et social

Plusieurs combinaisons de mesures relatives à l'économie (politiques macroéconomiques, fiscales, commerciales, technologiques), au marché du travail ou aux affaires sociales peuvent jouer en faveur de l'investissement dans l'éducation et la formation. Ces mesures peuvent être appliquées au niveau macroéconomique pour favoriser l'investissement dans le capital humain ou physique à tous les niveaux de l'économie. Dans un cas de figure donné, la stabilité macroéconomique et politique, l'adoption de mesures économiques propres à favoriser l'investissement et une éducation et une formation ciblées ont favorisé un développement économique et social harmonieux. Dans un autre cas, l'investissement dans le capital humain et physique était insuffisant, ce qui a entraîné une quasi-stagnation de la productivité, de la création d'emplois, de l'économie et des revenus. La *synergie* des politiques, y compris l'éducation et la formation, peut aussi être mise à profit pour les besoins d'un secteur particulier, celui des TIC par exemple (l'exemple de la Malaisie est évoqué ci-après). Des politiques actives en matière sociale et pour ce qui touche au marché du travail, portant notamment sur l'éducation et la formation, peuvent aussi contribuer à la lutte contre le chômage et promouvoir l'intégration sociale.

Certains pays tels que les «tigres» asiatiques (la République de Corée et Singapour notamment) ainsi que la Malaisie, Maurice et l'Irlande sont parvenus à créer un cercle vertueux en combinant judicieusement investissements dans les ressources humaines et investissements dans le capital physique et certains secteurs d'activité. Cette approche a permis une croissance soutenue de l'économie et du revenu. Ainsi, Singapour a su adapter sa stratégie relative aux ressources humaines de sorte à disposer des qualifications nécessaires à chaque phase de son développement. Le système d'éducation s'est d'abord axé sur les enseignements scientifiques, mathématiques et techniques nécessaires au remplacement des importations, objectif visé dans un premier temps, tout en veillant à diffuser les traditions et les valeurs du pays par le biais de l'alphabétisation et de l'apprentissage des langues nationales et de l'anglais. Lors de la phase

suivante, celle de l'industrialisation en vue de l'exportation, l'investissement étranger a été favorisé par des mesures relatives à la fiscalité, au rapatriement des bénéficiaires et à la formation. Les établissements de formation locaux se sont efforcés de promouvoir les compétences techniques nécessaires et ont bénéficié de transferts de technologies des pays industrialisés. Les sociétés étrangères ont reçu les ressources financières et les infrastructures nécessaires à la mise en place de programmes de formation, ce qui a débouché sur un essor important de l'enseignement technique. Ensuite, le pays a évolué vers des activités de production à forte valeur ajoutée. Des subventions ont été accordées aux sociétés étrangères pour les inciter à former leurs employés. Par la suite, une réforme de l'éducation axée sur la formation technique et professionnelle a été menée grâce à une expansion des universités et des écoles polytechniques. Pour devenir une économie de premier plan fondée sur la connaissance, le pays doit maintenant adopter, dans le domaine de l'enseignement et de la formation, des orientations nouvelles propres à favoriser l'esprit d'innovation et la créativité chez les travailleurs.

Les stratégies judicieuses et complémentaires que Singapour a adoptées en matière d'économie, de formation et de mise en valeur des ressources humaines contrastent avec celles qui ont prévalu dans un grand nombre de pays subsahariens. Dans ces pays, un cercle vicieux s'est instauré. Du fait de l'instabilité macroéconomique et politique (sans compter les conflits civils), l'investissement et l'accumulation de capital physique et humain sont tombés à un niveau plus bas que partout ailleurs. Alors que le taux de scolarisation dans le primaire et le secondaire a augmenté dans toutes les autres grandes régions, le taux d'inscription dans les écoles primaires de la région subsaharienne est passé de 59 à 51 pour cent entre 1980 et 1992 (Banque mondiale, 1999). Du fait de la diminution de la production par travailleur, du marasme économique et de la stagnation de l'emploi, le revenu et les conditions de vie ont connu une détérioration rapide (BIT, Alfthan, 1998b). Depuis quelque temps cependant, l'investissement dans l'éducation et la formation se maintient, voire augmente, dans beaucoup de pays d'Afrique.

L'Etat a souvent recours à des *mesures fiscales* pour inciter les entreprises et les particuliers à investir dans l'éducation et la formation. Le Chili est exemplaire à cet égard. Dans ce pays, les entreprises sont autorisées à déduire les frais entraînés par la formation de leur personnel de leur revenu annuel imposable jusqu'à concurrence de 1 pour cent du montant de la masse salariale totale (loi n° 19518 de 1997). Pour que les entreprises bénéficient de ces déductions, il faut que les plans de formation reçoivent l'aval d'un comité d'entreprise bipartite. Le programme est géré par le Service national de la formation et de l'emploi (SENCE). Aux Pays-Bas, les mesures d'incitation fiscale visent à la fois les particuliers et les entreprises. Ainsi, les particuliers peuvent déduire jusqu'à 15 000 euros par an de leur revenu assujéti à l'impôt pour toute formation visant à améliorer leur employabilité dans leur emploi actuel ou dans un emploi futur. Les employeurs peuvent déduire 120 pour cent de leur revenu imposable, voire 140 pour cent, lorsque les activités de formation visent les travailleurs peu qualifiés ou âgés (plus de 40 ans) ou le personnel de petites entreprises. En outre, tous les apprentis ont droit à une déduction fiscale de près de 2 500 euros s'ils ont suivi des cours de formation professionnelle de base. Tant le gouvernement que les partenaires sociaux estiment que ces mesures fiscales ont avant tout profité aux groupes cibles mentionnés ci-dessus.

*Synergie des politiques au niveau du secteur.* En Malaisie, où la stratégie de croissance est fondée sur l'investissement et le commerce, l'investissement a connu une

augmentation importante, ce qui a permis au pays de devenir un exportateur de premier plan dans le domaine de l'électronique. Cependant, dans un monde où les TIC connaissent une évolution rapide et où la valeur ajoutée dépend de plus en plus de la connaissance, cette stratégie d'investissement ne semble plus suffire à assurer une croissance durable. La nouvelle stratégie est axée sur la création d'idées et de connaissances novatrices et potentiellement commercialisables, création rendue possible par les investissements importants dans la recherche et le développement. En conséquence, le pays a élaboré un cadre national pour les TIC. Ce cadre s'appuie sur les trois éléments stratégiques suivants: le facteur humain (soit la mise en valeur des ressources humaines), les infrastructures et les applications et les contenus axés sur la demande. Par ailleurs, il part du principe que tous les citoyens doivent avoir accès à l'information sur un pied d'égalité. L'élément de ce plan, qui porte sur la mise en valeur des ressources humaines, regroupe différentes mesures: programme visant à initier les élèves à l'informatique; nouvelles méthodes et programmes d'enseignement (enseignement à distance notamment); programmes d'enseignement de l'informatique destinés aux établissements qui ne dispensent pas un enseignement général; cours de formation pour les enseignants. Le *Demonstrator Applications Grant Scheme* finance des projets de conception locale visant à familiariser les Malaisiens avec Internet et à les convaincre de son utilité pour l'acquisition de connaissances. Ce programme encourage les gens à se rendre dans des kiosques Internet et devrait sensibiliser divers publics – pauvres, orphelins, riziculteurs, etc. – aux avantages du Web (BIT, 2001, chap. 7).

## 2. Politiques actives du marché du travail

Un grand nombre de pays ont eu recours à des mesures actives sur le marché du travail pour donner aux individus venant d'être exclus de la population active une «deuxième chance» ou pour aider les chômeurs à retrouver un emploi. Les programmes de formation axés sur le marché du travail visent de plus en plus, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, à favoriser l'acquisition de nouvelles compétences, le recyclage et le développement des connaissances. Grâce à ce type d'enseignements, les travailleurs peuvent prétendre à de nouveaux emplois et faire face aux mutations de l'économie et de la société du savoir et de l'information. Ces programmes favorisent en outre l'intégration des travailleurs dans la vie économique et servent la lutte contre l'exclusion. Certains pays tels que l'Allemagne, le Danemark et la Suède favorisent depuis toujours les politiques actives du marché du travail et, aujourd'hui, l'ensemble des Etats membres de l'Union européenne les appliquent dans une plus ou moins large mesure. Plusieurs économies en transition y ont aussi recours dans le cadre de la lutte contre le chômage, chômage en hausse à la suite des restructurations et des réformes économiques. En Asie de l'Est, le rôle de ces mesures est resté relativement limité. Cependant, la crise financière et l'augmentation du chômage qui ont caractérisé la fin des années quatre-vingt-dix montrent que ces pays doivent eux aussi envisager des mesures sociales énergiques pour mieux réagir aux crises et parvenir à atteindre les objectifs à long terme du développement (Betcherman et Islam, 2001, p. 296).

Les politiques actives du marché du travail jouent généralement un rôle accru lorsque le chômage augmente. Les programmes de formation et de recyclage représentent d'ordinaire un pourcentage important des dépenses consacrées à ces politiques (entre 40 et 60 pour cent la plupart du temps, mais plus de 75 pour cent dans le cas du

Danemark). Parmi les politiques et mesures actives qui peuvent être prises figurent les suivantes: assistance à la recherche d'emploi et services de placement, cours de formation destinés aux chômeurs de longue durée, recyclage des travailleurs au chômage à la suite d'un licenciement collectif, subventions salariales, aides à l'embauche, programmes de travaux publics. Ces mesures visent généralement les catégories de la population qui sont dans une position de faiblesse sur le marché du travail, c'est-à-dire, notamment, les femmes, les jeunes, les chômeurs, les migrants, les travailleurs licenciés et ceux qui risquent de l'être du fait de la restructuration de leur entreprise ou de l'évolution des techniques.

Certaines études montrent que, pour favoriser au mieux l'entrée ou le retour des intéressés sur le marché du travail, les politiques actives doivent offrir un *ensemble de services complémentaires* – cours de rattrapage, cours de formation professionnelle, assistance à la recherche d'emploi, organisation directe de stages pratiques, etc. En outre, ces mesures ne seront couronnées de succès que si la demande de main-d'œuvre est en expansion. Il n'y a pas grand-chose à en attendre s'il n'y a pas de création (nette) d'emplois. Les mesures macroéconomiques et microéconomiques jouent un rôle important dans l'amélioration des perspectives d'emploi car elles ont une influence sur la demande et l'offre de main-d'œuvre.

## B. CADRE INSTITUTIONNEL DE LA FORMATION ET DE LA MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES

L'exemple de nombreux pays (Afrique du Sud, Australie et Danemark notamment) montre que les nouvelles méthodes utilisées dans le domaine de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines doivent se fonder sur des institutions solides, faute de quoi les investissements dans l'enseignement et la formation risquent de ne guère donner de résultats. En fin de compte, ces institutions doivent avoir pour but de créer une culture de l'éducation et de la formation partagée par toutes les parties concernées – gouvernement, partenaires sociaux, entreprises, particuliers, société civile. Tout cadre institutionnel pour la formation et la mise en valeur des ressources humaines devra ainsi présenter les grandes caractéristiques ci-après:

- un cadre et des institutions de dialogue entre les employeurs, les travailleurs et d'autres acteurs de la société civile au sujet de l'élaboration des politiques, de la mobilisation des ressources pour la formation et la mise en valeur des ressources humaines et de la répartition des responsabilités entre les différentes parties prenantes;
- un système diversifié d'institutions et de prestataires privés et publics spécialisés dans la formation ainsi que des mécanismes permettant de contrôler la qualité et la pertinence de leurs programmes;
- une structure décentralisée pour ce qui touche à l'identification des besoins de formation, à l'établissement du contenu et des programmes d'éducation et de formation et aux décisions relatives à la mobilisation et à l'utilisation des ressources;
- l'intégration du concept et de la pratique de l'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre institutionnel, et la mise sur pied d'un cadre de qualifications et de mécanismes d'équivalence et de certification visant à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie;



- des institutions se chargeant de centraliser, analyser et diffuser les informations sur le marché du travail et de fournir des services de placement et d'assistance à la recherche d'emploi.

### 1. Dialogue social

L'absence de dialogue social a empêché l'adoption de politiques efficaces et équitables propres à garantir un progrès social largement réparti (BIT, 2000a, p. 24). Comme l'a montré l'examen par le BIT de la politique de l'emploi de plusieurs pays, le dialogue social est essentiel à la formulation de politiques de l'emploi saines et à l'instauration, au sein de la société, du consensus nécessaire à leur mise en application. Les représentants des travailleurs et des employeurs peuvent apporter une contribution inestimable dans certains domaines tels que la sécurité sur le lieu de travail, la formation professionnelle et l'acquisition de compétences. Le dialogue incite les associations d'employeurs, les syndicats et le personnel enseignant à user de leur influence au sein des organes de régulation communs afin que les formations organisées par les employeurs aillent au-delà des initiatives individuelles. Le dialogue permet par ailleurs de renforcer l'engagement de tous, et celui des employeurs en particulier, en faveur des objectifs de formation qui risqueraient d'être négligés si l'on s'en remettait à la seule administration en la matière (BIT, 1998a, p. 93).

*Les Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines* offrent aux mandants de l'OIT un programme de travail ambitieux pour ce qui touche au dialogue social en matière d'éducation et de formation. Il y est dit que «les partenaires sociaux devraient renforcer le dialogue social sur la formation, partager la responsabilité de l'élaboration des politiques d'éducation et de formation et mettre sur pied des partenariats mutuels ou avec les gouvernements, dont la finalité consisterait à investir dans la formation et à assurer sa planification et sa mise en œuvre. En matière de formation, les réseaux de coopération comprennent aussi les pouvoirs publics régionaux et locaux, les différents ministères, les instances sectorielles et professionnelles, des institutions et des prestataires de formation, des organisations non gouvernementales, etc. Les gouvernements devraient créer un cadre propice à un dialogue social et à des partenariats efficaces dans le domaine de la formation et de l'emploi. Cela permettrait de coordonner la politique nationale et les stratégies à long terme en matière d'éducation et de formation, dont l'élaboration fait appel à la consultation des partenaires sociaux et qui s'intègrent aux politiques économiques et de l'emploi. Il devrait aussi comporter des structures de formation tripartites, nationales et sectorielles et permettre la mise en place d'un système transparent et complet d'information sur la formation et le marché du travail. Les entreprises sont responsables au premier chef de la formation de leurs salariés et de leurs apprentis, mais elles ont aussi une part de responsabilité dans la formation professionnelle initiale des jeunes, qui leur permettra de satisfaire leurs besoins futurs.»

L'exemple de l'Allemagne et des pays scandinaves montre que le dialogue tripartite et bipartite, la négociation et les accords sur les questions sociales peuvent jouer un rôle décisif dans la mise en place de partenariats efficaces pour l'éducation et la formation. En Amérique latine, les conventions collectives comprenant des dispositions sur l'éducation et la formation des travailleurs sont de mieux en mieux codifiées dans la législation du travail. La législation des pays européens entérine généralement le principe de la négociation collective. Les conventions collectives issues de processus de

négociation sont par la suite consacrées en droit. Elles font l'objet de négociations au niveau du pays, du secteur, de l'industrie et de l'entreprise. De nombreux pays ont jugé bon de se doter d'une législation permettant une certaine souplesse au niveau régional et provincial et accordant au secteur privé une plus grande marge d'action dans la mise en application des politiques. Il ressort des dernières tendances législatives, observées notamment en Australie, en Egypte, à Fidji, en Irlande, à Malte, à Maurice et au Portugal, que la législation ne cherche plus tant aujourd'hui à fixer des dispositions précises qu'à promouvoir la participation des partenaires sociaux et autres parties prenantes.

Le dialogue social sur les questions économiques et sociales se déroule généralement au sein d'organismes nationaux réunissant des représentants de l'Etat, des partenaires sociaux et de la société civile. Ainsi, le Conseil national pour le développement économique et la main-d'œuvre (NEDLAC) d'Afrique du Sud, le Conseil national pour la mise en valeur des ressources humaines de Maurice, et le Conseil pour le développement économique de Singapour sont des instances très puissantes qui se consacrent au dialogue social et s'intéressent également à l'éducation et à la formation. Ces organismes formulent les orientations stratégiques générales des programmes nationaux relatifs à l'économie, aux questions sociales et à l'emploi. Les conseils nationaux pour la formation sont souvent affiliés à ces conseils de haut niveau. Les conseils nationaux tripartites responsables de la formation formulent les stratégies en matière de formation et établissent le contenu et l'orientation des programmes. Ils sont responsables de la gestion du système de formation et fixent les modalités et les critères régissant son financement. Les conseils opérant au niveau du secteur économique ou de la branche d'activité sont généralement de nature bipartite.

## 2. *Diversification des prestataires*

Les systèmes dans lesquels la formation était gérée par l'Etat, centralisée et axée sur l'offre ont cédé la place à des systèmes plus diversifiés et plus souples dans lesquels la formation est dispensée par des établissements privés ou publics ou encore au sein des entreprises. Plusieurs raisons expliquent ce changement d'orientation. Il répond tout d'abord à la nécessité de mieux faire correspondre la formation aux besoins économiques et sociaux et de la rendre plus souple face à l'évolution rapide de la demande. En outre, il a fallu améliorer l'efficacité de la formation en diminuant les coûts et en encourageant la concurrence entre les prestataires. La diversification vient aussi de l'expansion des activités atypiques ou informelles qui constituent maintenant un pôle de création d'emplois majeur dans plusieurs pays et notamment dans les pays en développement. En Amérique latine, la participation croissante des femmes à la vie économique, notamment, a encouragé les établissements existants à proposer des formations plus diversifiées et provoqué l'apparition d'une multitude de nouveaux prestataires.

Soucieux de diversifier les sources de formation, d'intensifier la concurrence et de créer de véritables marchés de la formation, les gouvernements tendent de plus en plus à introduire des «quasi-marchés» dans le domaine de la formation tout en s'employant à protéger les consommateurs des prix exagérés et des pratiques déloyales. Si les gouvernements continuent de fixer les priorités en matière de formation et d'assurer le financement correspondant, il arrive aujourd'hui que des organisations indépendantes – issues du secteur public comme du secteur privé – passent des contrats avec des organismes publics en vue de la prestation de services de formation particuliers. Dans

les années quatre-vingt déjà, la Suède avait ouvert le marché de la formation visant le marché du travail à des prestataires privés en les invitant à participer à des soumissions publiques. Aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, ces quasi-marchés sont courants. Des formations financées par l'Etat sont dispensées par toutes sortes de prestataires. Il peut s'agir de collèges communautaires ou d'établissements d'enseignement postobligatoire (non universitaires), d'organisations à but non lucratif, d'organisations de bienfaisance ou de sociétés privées à but lucratif spécialisées dans la formation. En Australie, tous les prestataires de programmes de formation ont été invités à participer à des appels d'offres, y compris les établissements techniques et les établissements d'enseignement postobligatoire (TAFE), qui dépendent de l'Etat et constituent le principal véhicule d'enseignement professionnel postobligatoire du pays.

La diversification des sources de formation n'est pas sans lien avec les mesures d'incitation, dont des mesures législatives claires et transparentes, visant à encourager des prestataires privés à proposer des services de formation. La réforme législative mise en place au Chili en 1989 concernant les établissements de formation privés a entraîné l'expansion rapide des formations postsecondaires dispensées par des entités privées, que ce soit au sein d'universités, d'établissements professionnels ou de centres de formation (Gill et coll., 2000). En Afrique du Sud, les cours de formation privés devraient contribuer de façon notable à élargir l'accès à l'éducation et à la formation postobligatoires, notamment parce qu'ils répondent aux perspectives du marché du travail et à la demande des apprenants. La difficulté majeure est de parvenir à «créer un environnement porteur sans étouffer, par une réglementation publique exagérée, les établissements rentables et sains du point de vue du contenu ni favoriser la multiplication de prestataires médiocres, non viables et sans scrupule sur le marché de la formation» (Afrique du Sud, 1998). La loi sur l'éducation et la formation postobligatoires de 1998 vise à assurer que seules soient enregistrées et agréées les institutions privées disposant de l'infrastructure et des ressources nécessaires pour offrir sur la durée une formation de qualité. Selon la Banque mondiale, cependant, l'exemple du Chili, de la Fédération de Russie et de la République tchèque montre que les systèmes d'agréments nationaux, qui visent à informer la population du niveau de qualité d'une formation, ne sont pas toujours nécessaires ni suffisants pour assurer l'existence d'une offre de formation équilibrée émanant du secteur privé. En fait, de tels systèmes peuvent décourager les prestataires novateurs et non conformistes et empêcher le développement d'un marché de la formation dynamique (Gill et coll., 2000, p. 28).

### *3. Décentralisation des décisions relatives aux politiques et stratégies de formation*

Dans le domaine de la formation, le dialogue social et la coopération font intervenir en règle générale des éléments de décentralisation importants, tant pour la formulation de la politique à suivre que pour sa mise en application. Le choix de la décentralisation se fonde sur le fait que les décisions relatives à la formation sont plus efficaces lorsqu'elles sont prises au niveau régional, local ou sectoriel, c'est-à-dire au plus près de la demande économique et des besoins sociaux. Ainsi, les décisions seront très différentes dans les périodes de croissance économique soutenue et dans les moments caractérisés par une désindustrialisation et l'expansion du chômage. Pour que ce type de circonstances puisse être pris en compte, il faut que les décisions relatives à la formation soient déléguées aussi près que possible des réalités locales. Les institutions et les organisations locales sont alors autonomes et, chose plus importante encore, res-

ponsabilisées, tout en respectant les orientations, priorités et objectifs établis au niveau national. Généralement, les innovations sont plus nombreuses lorsque l'initiative locale peut être exploitée de façon efficace. Cependant, la délégation de pouvoirs peut nuire à la réalisation des objectifs nationaux car les acteurs locaux peuvent être tentés de viser des priorités d'intérêt exclusivement local. La délégation de pouvoirs n'est donc pas chose aisée, et il convient parfois d'aller au-delà des intérêts acquis de ceux qui détiennent l'essentiel du pouvoir de décision. Par ailleurs, les organismes locaux devront disposer des ressources nécessaires, sur le plan humain et sur le plan financier, pour pouvoir assumer de façon adéquate les nouvelles fonctions et responsabilités qui leur ont été transmises. Malgré ces problèmes potentiels, la tendance dans la plupart des pays est à la délégation des processus décisionnels concernant la formation.

Les Etats-Unis fournissent peut-être l'exemple le plus parlant de cet état de choses, avec leur système décentralisé, coordonné de façon lâche, administré au plan local, fortement axé sur le marché et capable de répondre efficacement aux besoins de formation locaux. Les réseaux de formation locaux, qui sont fondés sur un ensemble de relations complexes entre les fournisseurs de formation et les entreprises, sont capables de garantir des services de formation, de trouver les financements nécessaires mais aussi d'exercer une influence sur les décisions stratégiques (Herschbach, cité dans Mitchell, 1998, p. 20). Cependant, le rôle du gouvernement fédéral reste important puisque des mesures fiscales d'encouragement sont accordées pour les projets visant à renforcer les capacités au niveau local.

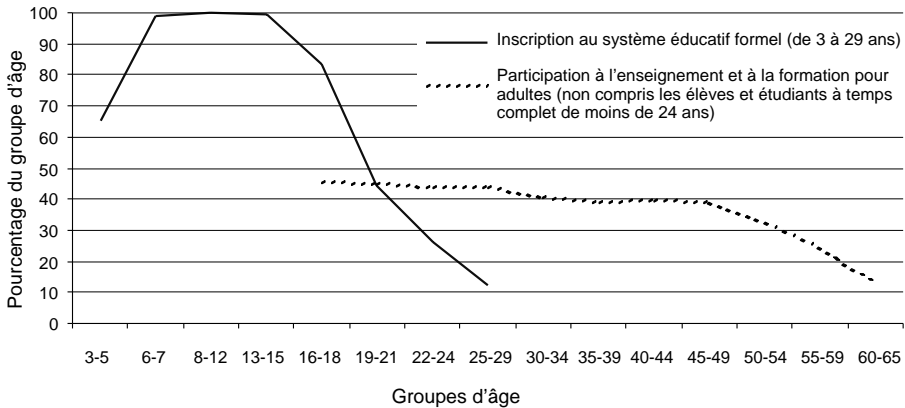
Aux Philippines, l'autorité chargée au plan national de l'enseignement technique et de l'acquisition de compétences (TESDA) a des fonctions centralisées (planification, élaboration des normes, suivi et évaluation), mais les activités relatives à la prise de décisions et à la formation sont décentralisées. La TESDA (loi sur la TESDA, 1994, art. 29) a pour mandat de formuler, réaliser et financer des plans visant à aider l'administration locale à mieux assumer les responsabilités liées à la promotion de la formation technique et de l'acquisition de compétences au plan local. De même, en Indonésie, les activités relatives à la planification et à la réalisation des programmes de formation professionnelle, qui dépendaient auparavant du ministère des Ressources humaines et des Migrations, ont été déléguées aux provinces et districts (loi n° 22, 1999). Il y a eu, le gouverneur de Java-Est a dressé la liste des grandes questions relatives à la formation devant être réglées au niveau provincial; il y a notamment fait figurer la question de l'acquisition de compétences en vue d'activités génératrices de revenus et celle de la reconversion des travailleurs licenciés. Ces aspects sont pris en charge conjointement par le gouvernement provincial, la Chambre de commerce et d'industrie de la province et d'autres partenaires provinciaux ou locaux, avec l'appui du BIT.

#### *4. Intégration de l'acquisition continue de connaissances dans le cadre institutionnel*

Aucun pays n'est encore parvenu à garantir à chacun la possibilité d'acquérir toute sa vie durant de nouvelles connaissances. La [figure 2.1](#) porte sur la participation des individus, dans le courant de leur existence, au système éducatif formel et à la formation pour adultes dans 18 pays de l'OCDE. Il montre qu'en 1998 moins de la moitié, au mieux, de la population adulte des pays en question a suivi un enseignement formel ou une formation sous une forme ou sous une autre.

**Figure 2.1. Participation à des activités d'enseignement et de formation tout au long de la vie dans les pays de l'OCDE, 1998**

Moyenne non pondérée de 18 pays: Allemagne, Australie, Belgique, Canada, Danemark, Etats-Unis, Finlande, Hongrie, Irlande, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse, République tchèque



Source: OCDE, 2001, p. 21.

Pour intégrer l'apprentissage tout au long de la vie au cadre institutionnel pour la mise en valeur des ressources humaines, il faut:

- jeter les fondations de l'apprentissage tout au long de la vie, c'est-à-dire, notamment, mettre l'accent sur l'aptitude à «apprendre à apprendre». Etant donné l'expansion considérable de l'information disponible qui caractérise le monde d'aujourd'hui, les individus doivent apprendre à trouver, évaluer et exploiter l'information correspondant à leurs besoins et à la transformer en savoir;
- instaurer des politiques et des institutions propres à garantir l'accès de tous, notamment des catégories défavorisées, sur un pied d'égalité, aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Il conviendra d'adopter une stratégie sur plusieurs fronts (mesures d'encouragement de type financier, offre de programmes plus nombreux et mieux adaptés aux besoins de chacun, etc.) pour encourager une participation plus large et plus équitable à l'apprentissage tout au long de la vie;
- mobiliser les ressources nécessaires pour multiplier les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Toutes les parties concernées, y compris l'Etat, les entreprises et les particuliers, doivent s'employer à accroître le niveau de l'investissement consacré aux institutions et aux programmes relatifs à l'apprentissage tout au long de la vie;
- assurer la collaboration entre toutes sortes de partenaires et de parties prenantes. Les partenariats ont des avantages importants: ils peuvent accroître la base des ressources disponibles pour l'investissement consacré aux ressources humaines et promouvoir la mise en place de programmes adaptés aux besoins économiques et sociaux;

- adopter des mesures et créer des institutions pour la reconnaissance de toutes les formes d'apprentissage, y compris l'apprentissage non institutionnalisé. Les individus sont d'autant plus enclins à apprendre, et plus aptes dès lors à améliorer leurs perspectives de gain et d'emploi, que les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises sont reconnues. La reconnaissance des acquis sert en outre la mobilité et la transparence sur le marché du travail et aide les employeurs lors de l'embauche;
- concevoir des services d'orientation et de conseil en vue de l'apprentissage tout au long de la vie. Les individus ont besoin d'aide pour faire leur choix et déterminer lesquelles des nombreuses formules d'enseignement et de formation disponibles pourront les aider à améliorer leur parcours professionnel.

### 5. *Information sur le marché du travail et orientation professionnelle*

L'information sur le marché du travail est un outil important qui doit guider les efforts entrepris sur le plan collectif ou individuel pour améliorer l'aptitude des individus à l'emploi et renforcer le caractère concurrentiel et la flexibilité de la main-d'œuvre. Pour être efficace, un système d'information sur le marché du travail doit viser la qualité, être rapide et définir de façon pertinente les groupes cibles. Les *services de conseil et d'orientation professionnels* ont acquis une place primordiale dans le processus de formation. Le désir de continuer à se former tout au long de la vie, la responsabilité personnelle, la flexibilité et l'adaptabilité sont des qualités qui jouent certes un rôle important à chaque étape du parcours professionnel mais qui sont devenues cruciales aujourd'hui pour les diplômés et les nouveaux actifs. Les nouveaux venus sur le marché du travail, les travailleurs saisonniers, les chômeurs, etc., ont besoin d'assistance pour pouvoir prendre des décisions en connaissance de cause sur la manière d'acquérir de nouvelles compétences, de conserver leur niveau de compétence, de trouver un emploi ou de conserver celui qu'ils occupent. Ils peuvent aussi bénéficier de programmes d'évaluation des compétences, tels que les bilans de compétence, qui sont maintenant pratique courante en France (voir [chap. IV, section C.5](#)). Les services d'organisation des carrières sont de plus en plus sollicités par des travailleurs qui ont besoin d'aide afin de s'adapter à la transformation de leur environnement.

### C. ASSURER L'ACCÈS DE TOUS À LA FORMATION ET À LA MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES

La connaissance et les compétences sont des facteurs dont l'importance va croissant car ils permettent aux travailleurs de rester concurrentiels sur des marchés que la mondialisation et les progrès techniques font évoluer rapidement. Les travailleurs dont les compétences sont limitées, dépassées ou difficiles à utiliser risquent de plus en plus d'être exclus du marché du travail. En outre, les catégories défavorisées ne peuvent bénéficier de possibilités pourtant cruciales pour la participation à la vie sociale, politique et culturelle, et ce parce que leur accès à l'instruction, à la formation professionnelle, à la santé et à l'emploi est limité. Cette exclusion suppose des coûts importants pour les systèmes de sécurité sociale et la société en général. En outre, les coûts d'opportunité entraînés par l'existence d'une population inactive importante sont considérables pour les économies nationales.

Conscients de ces problèmes, les gouvernements de différents pays s'emploient aujourd'hui à promouvoir l'accès des catégories concernées, sous une forme ou sous une autre, à l'instruction, la formation et l'amélioration des compétences. Les femmes, de façon générale, les jeunes travailleurs, les chômeurs de longue durée, les travailleurs licenciés d'un certain âge et les personnes handicapées figurent parmi les catégories ciblées spécifiquement par un grand nombre des programmes publics d'aide à la formation et à l'emploi. Ces programmes ont pour but de garantir que les individus considérés ont accès à une formation correspondant aux besoins du marché du travail. Il peut s'agir de formations dispensées en salle de classe, hors du milieu du travail, de cours de formation en milieu de travail dispensés à l'occasion d'un stage ou d'une association de ces deux formules.

Les stages et la formation sur le lieu de travail permettent aux intéressés de donner aux employeurs la preuve de leurs compétences. Dans le cas des personnes handicapées, l'expérience montre que les programmes de formation sur le lieu de travail dispensés lors de stages protégés peuvent déboucher sur une embauche à l'issue de la période de formation. Cette option est maintenant à l'honneur en Australie, au Canada et aux Etats-Unis, et elle intéresse de plus en plus les pays européens (voir Thornton et Lunt, 1997). Reste à savoir comment agréer et certifier de façon adéquate la formation reçue sur le lieu de travail.

Les programmes de formation visant les catégories défavorisées, y compris les pauvres, ont permis d'améliorer le niveau de compétence et l'aptitude à l'emploi des personnes visées. Cette affirmation vaut particulièrement pour les programmes axés sur les débouchés mis en place dans le cadre de plans d'action intégrés et ciblés visant à promouvoir l'insertion des catégories en question sur le marché du travail. L'assistance à la recherche d'emploi, l'orientation professionnelle et l'enseignement élémentaire de rattrapage, s'ils viennent compléter une formation dans un domaine précis, sont autant d'éléments qui peuvent améliorer les perspectives d'embauche.

Outre les programmes de rattrapage, un grand nombre de gouvernements ont introduit des mesures visant à renforcer la pertinence du système de formation ordinaire, à l'assouplir, à élargir sa portée et à en faciliter l'accès. Ces mesures visent à long terme à réduire à un minimum la marginalisation des catégories défavorisées. De ce fait, l'adoption de mesures spécifiques devient moins nécessaire. L'introduction de formations fondées sur les compétences, qui permettent la prise en compte des connaissances et des qualifications acquises par le biais de l'expérience pratique, devrait favoriser l'accès à une formation plus poussée des personnes qui se sont formées sur le tas dans le cadre de leur activité professionnelle.

Etant donné l'importance accordée aujourd'hui aux systèmes de formation induits par les forces du marché et à la formation sur le lieu de travail, qui tend à favoriser les personnes déjà employées, il est essentiel que l'Etat continue d'intervenir pour assurer l'accès de tous à la formation. Il conviendra d'avoir recours à un large éventail de mesures et de programmes pour encourager les prestataires à prendre en compte les particularités et les besoins des catégories défavorisées, à aménager en conséquence les services de formation et d'acquisition de compétences et à en créer de nouveaux.

#### D. PARTENARIATS POUR LES PRESTATIONS DE FORMATION

La quatrième des grandes tendances mises au jour dans le monde de la formation, c'est l'importance toujours accrue des partenariats. Il s'agit en l'espèce de partenariats

conclus au niveau de l'élaboration des politiques par le biais de différentes formes de dialogue social, de négociations collectives et d'accords bipartites ou tripartites sur la formation. En outre, les programmes de formation actuels sont de plus en plus fréquemment dispensés conjointement par un large éventail d'institutions, d'organismes ou de parties prenantes. Les associations peuvent se créer, par exemple, entre des employeurs et des syndicats, entre des entreprises au niveau du secteur ou de l'industrie, entre des petites et moyennes entreprises ou encore entre différentes institutions et parties prenantes au niveau local ou régional.

Les partenariats pour la formation se sont multipliés du fait de l'évolution rapide du monde contemporain, qui a fait surgir le besoin de programmes actuels et adaptés aux besoins de l'activité économique et des individus. Le secteur privé a souvent pris l'initiative des partenariats conclus avec les établissements de formation, les autorités locales, les agences pour le développement, etc. Les syndicats ont pris acte que, pour rester aptes à l'emploi, les travailleurs doivent mettre à jour leurs compétences, et ils se sont dès lors employés à s'adapter aux mutations en cours. Les acteurs fournissant une assistance technique, y compris le BIT, ont pris conscience que la formation doit s'inscrire dans une démarche intégrée plus ambitieuse visant à améliorer la compétitivité des entreprises, à promouvoir l'équité dans le monde du travail et à diffuser les principes du travail décent. La prise en compte de la nature systémique des évolutions en cours a favorisé les démarches coordonnées reposant sur des réseaux et des partenariats entre les principaux acteurs impliqués, un processus que des institutions intermédiaires telles que les agences pour le développement ont souvent facilité ou pris en charge.

#### E. UTILISATION DES TIC POUR UNE FORMATION PLUS ACCESSIBLE ET DAVANTAGE AXÉE SUR L'APPRENANT

La cinquième des grandes orientations perceptibles dans le domaine de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines, c'est l'intérêt grandissant des individus, institutions et programmes pour les stratégies et méthodes d'enseignement et de formation axées sur l'apprenant, qui sont mises en place grâce aux TIC notamment. Ces technologies peuvent aussi aider certaines catégories à accéder à des possibilités d'enseignement et de formation qui leur étaient fermées jusqu'alors.

*C'est à l'individu de veiller à son propre apprentissage.* Alors que la masse de l'information disponible s'accroît à un rythme sans précédent, on attend de plus en plus des *individus* qu'ils soient capables d'évaluer, exploiter et transformer l'information en vue de l'acquisition d'un savoir. Chacun doit prendre en charge sa propre formation, en se conduisant non pas comme un récepteur passif de l'information mais comme un maillon actif et interactif du processus d'apprentissage. Les enseignants et les formateurs ne sont plus considérés comme des instructeurs véhiculant l'information mais comme des animateurs, des mentors ou des entraîneurs chargés de lever les obstacles à l'acquisition du savoir par l'apprenant. De ce fait, l'aptitude à «apprendre à apprendre» et la capacité de créer du savoir sont aujourd'hui les principales des disciplines enseignées à l'école et utilisées sur le lieu de travail. Les TIC, auxquelles un nombre toujours croissant de personnes ont accès, sont de ce fait de plus en plus fréquemment mises à profit par les stratégies axées sur l'apprenant. Dans différents pays et métiers – généralement liés aux TIC –, un nombre considérable de travailleurs quali-



fiés pourvoient eux-mêmes à leur formation grâce aux nouvelles technologies, tout en ayant parfois recours en outre à des formations plus traditionnelles sous une forme ou sous une autre.

*Les TIC ont élargi l'éventail des possibilités de formation sur le lieu de travail.* Les entreprises ont été les premières à mettre à profit les TIC, d'abord pour les activités de production, de gestion et de communication puis en vue de l'apprentissage et de la formation de leur personnel. L'enseignement électronique sur le lieu de travail est d'ailleurs le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation qui connaît la croissance la plus rapide aujourd'hui. Aux Etats-Unis, le marché de la formation en ligne, qui représentait 550 millions de dollars en 1998, devrait atteindre 11,4 milliards de dollars en 2003. Les choses se présentent généralement comme suit: une grande société met un certain nombre de programmes d'éducation et de formation à la disposition de milliers d'employés, souvent dispersés dans le monde entier, par le biais de son intranet ou d'Internet. Les employés ont accès à des ressources de formation instantanément, sur leur lieu de travail et, de plus en plus souvent, à leur domicile, et ils peuvent adapter le contenu et le rythme de leur formation à leurs besoins, leur programme de travail et leurs obligations familiales. L'encadré 2.1 montre que le recours aux TIC en vue de l'apprentissage sur le lieu de travail peut faire gagner du temps et limiter les coûts.

### **Encadré 2.1**

#### **La formation en ligne par les entreprises: une économie de temps et d'argent**

Siemens Information Networks Inc. (Etats-Unis) devait former rapidement 600 ingénieurs de haut niveau à la technologie de la convergence données/voix. Il aurait fallu trois ans d'enseignement traditionnel en classe pour former les 600 ingénieurs, et cela aurait coûté environ 4 millions de dollars en temps de déplacement et temps de production perdu, sans compter les coûts de formation directs. Or, pour seulement 75 000 dollars de matériel et de didacticiels – et un montant supplémentaire de 1 500 dollars pour 100 places en salle de classe – l'entreprise a créé des cours interactifs en ligne via son intranet. Actuellement, le cours de Siemens sur la convergence données/voix est l'un des 64 cours en ligne offerts à 7 500 employés.

Source: Frieswick, 1999.

*Recours combiné à l'enseignement fondé sur les TIC et à des méthodes traditionnelles.* Déjà bien implantés sur le lieu de travail, les TIC et l'enseignement électronique font aussi leur chemin dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur, les centres communautaires, les établissements de formation et les universités. Si le recours aux TIC et à Internet se généralise en matière d'enseignement et de formation, c'est de plus en plus fréquemment en complément de méthodes d'apprentissage et de formation plus traditionnelles, comme l'enseignement en classe. Les formules mixtes de ce type ne posent pas les problèmes d'isolement et d'absence de contacts humains souvent rencontrés avec les formations faisant uniquement appel aux TIC. Chez Xerox, société qui fabrique du matériel de bureau, la moitié des programmes de formation sont dispensés par des moyens électroniques mais ils sont complétés par des

programmes de formation en classe axés sur la relation entre formateur et apprenant. L'université virtuelle de l'Institut de technologie Monterrey, au Mexique, a recours à de nombreuses méthodes d'enseignement et de formation pour ses 40 000 étudiants: matériel imprimé, émissions de télévision en direct ou préenregistrées et interaction assistée par ordinateur entre le personnel enseignant et les étudiants.

Le projet Socrates pour la formation de base, qui est financé par l'Union européenne et géré par l'établissement d'enseignement supérieur de Lewisham, au Royaume-Uni, en partenariat avec des institutions en Autriche, en Finlande et au Portugal, aide de jeunes apprenants auxquels les méthodes d'enseignement traditionnelles n'ont pas convenu à acquérir une instruction de base. Les premiers résultats de ce projet ont montré que le CD-ROM mis au point spécialement devait être accompagné par un matériel pédagogique de grande qualité propre à aider les élèves à structurer leurs activités. Des directives sont en préparation quant à l'élaboration du matériel pédagogique devant accompagner certaines ressources multimédia présentées sous forme de CD-ROM. Les enseignants bénéficient par ailleurs d'un encadrement sur la manière d'utiliser ces ressources de sorte à améliorer les résultats des élèves.

*Enseignement à distance.* Les programmes d'enseignement à distance faisant appel aux TIC sont en pleine expansion. Comme le prix des nouvelles technologies connaît une baisse spectaculaire, les outils utilisés traditionnellement par l'enseignement à distance (cours par correspondance ou diffusés par radio, etc. ) sont progressivement complétés voire remplacés par des outils faisant appel aux TIC. Onze «méga-universités» (Afrique du Sud, Chine, Espagne, France, Inde, Indonésie, République islamique d'Iran, République de Corée, Royaume-Uni, Thaïlande et Turquie) proposent ainsi des programmes d'enseignement à distance à environ 2,8 millions d'étudiants par an pour un coût annuel moyen de 350 dollars par étudiant. Ce chiffre doit être mis en parallèle avec le coût moyen de 12 500 dollars par étudiant et par année enregistré dans les collèges et universités des Etats-Unis (BIT, 2001).

L'enseignement à distance peut faciliter l'accès des catégories en position de faiblesse à des possibilités de formation. Les personnes souffrant d'un handicap physique qui ne peuvent pas suivre les programmes de formation dispensés en établissement à cause de problèmes de mobilité ou de transport ou parce qu'elles ne peuvent assumer les coûts que cela entraînerait peuvent accéder, depuis chez elles et au moyen d'un ordinateur, aux programmes d'enseignement faisant appel à Internet. Au Portugal, le projet THINK a montré que le télétravail, utilisé de façon novatrice, peut ouvrir de nouvelles perspectives aux personnes handicapées. Un programme de formation global a été mis au point pour former des télétravailleurs en vue de la prestation de services de consultants dans le domaine de la programmation informatique, de la traduction, du marketing direct et de la conception de sites Internet. Le projet a permis à des personnes handicapées de devenir des membres actifs de la société en fournissant un service de qualité à des clients. Etant donné le succès rencontré, cette initiative sera reprise dans quatre autres pays européens.

Les membres des communautés isolées forment une autre catégorie potentiellement intéressée par l'utilisation des TIC aux fins de l'enseignement et de la formation. Un exemple bien connu est fourni par le programme Telesecundaria, mis en place au Mexique, qui concerne 700 000 élèves de 100 000 petites communautés isolées où les écoles et les enseignants sont peu nombreux. Le programme fait appel à un satellite puissant qui permet la couverture d'un vaste territoire et la diffusion d'un programme de formation interactif, dynamique et orienté sur la pratique, que ce soit en direct, à la

télévision, ou en différé, par vidéo. L'enseignant suit un programme de base mais peut adapter les émissions de télévision à son style pédagogique et aux besoins des apprenants.

L'utilisation des TIC en matière d'éducation et de formation a donc un potentiel remarquable, mais les difficultés à surmonter sont tout aussi importantes. Pour passer d'un système fondé sur l'instruction et la transmission du savoir à un système fondé sur l'apprentissage et la création de connaissances, il faudra consentir des efforts considérables en matière de recyclage des enseignants et des formateurs. Il conviendra pour ce faire de modifier des habitudes et mentalités professionnelles et culturelles bien enracinées, d'investir des ressources dans les nouvelles techniques d'enseignement et de formation axées sur l'apprenant et de renforcer l'infrastructure nécessaire aux TIC, notamment dans les écoles et les établissements de formation. Ces problèmes se poseront dans tous les pays, même les plus riches, mais ils prendront des proportions énormes dans un grand nombre de pays en développement, où les infrastructures de communication sont médiocres, le revenu limité et les systèmes éducatifs démunis et où les enseignants ne disposent pas des outils et de l'équipement nécessaires au passage à un enseignement et une formation axés sur l'apprenant et sur les TIC. Cependant, la difficulté principale tient peut-être à ce qu'il faut assurer l'accès de tous à l'enseignement élémentaire, une condition préalable à l'accès à la société de l'information et de la connaissance. Comme cela est affirmé sans ambiguïté dans le *Rapport sur l'emploi dans le monde 2001*, «l'apprentissage du numérique est indispensable, mais l'instruction de base et l'accès à un enseignement élémentaire de qualité demeurent les priorités fondamentales» (BIT, 2001).

## CHAPITRE III

### ÉDUCATION, FORMATION INITIALE ET QUALIFICATIONS POUR L'EMPLOYABILITÉ ET L'EMPLOI

Le présent chapitre porte sur les réformes de l'éducation de base et de la formation initiale entreprises récemment dans des pays en développement et des pays développés. Ces réformes, qui s'accompagnent d'efforts visant à diversifier les sources de financement de l'éducation et à renforcer l'obligation de rendre des comptes, ont pour objectif d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation, d'assurer l'accès de tous (enfants, jeunes, adultes, hommes et femmes) aux possibilités d'éducation et de formation initiale, sur un pied d'égalité, d'améliorer l'employabilité des intéressés et de faciliter l'accès au monde du travail.

#### A. OBJECTIFS ET PRESTATAIRES NOUVEAUX DE L'ÉDUCATION DE BASE ET DE LA FORMATION INITIALE

Devant la complexité toujours croissante des sociétés contemporaines, un grand nombre de pays ont élargi la portée de l'éducation de base en y intégrant des connaissances et des qualifications polyvalentes nouvelles visant à préparer les individus au monde du travail et à la vie dans une société fondée sur le savoir et l'information. L'enseignement secondaire du premier degré fait de plus en plus souvent partie de la scolarité obligatoire et ne vise plus uniquement à préparer les élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur. L'éducation de base doit «apporter à chacun l'épanouissement de sa personnalité humaine et de sa citoyenneté et [...] lui conférer les outils qui constitueront son socle d'employabilité». De son côté, la formation initiale doit aider l'individu à renforcer «son employabilité en lui apportant des qualifications professionnelles de base à caractère général et les connaissances qui les sous-tendent, ainsi que des compétences professionnelles particulières à un secteur qui soient transférables et facilitent son entrée sur le marché du travail» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 5). La qualité de l'éducation de base et de la formation initiale, la mise à disposition de possibilités de formation pour les adultes et de formations de la «deuxième chance» et l'existence sous-jacente d'une culture de l'apprentissage sont autant de facteurs qui garantissent un taux de participation important à l'éducation et à la formation permanentes. L'article 1 de la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (1990) indique: «L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducation et de formation.» (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990).

*L'éducation de base* joue un rôle fondamental dans la capacité d'une personne de trouver et conserver un emploi; plus le niveau d'instruction est faible, plus le risque de

chômage augmente. L'éducation de base doit doter les individus des capacités minimales (notamment l'écriture et le calcul) requises pour trouver une place dans le monde du travail. Elle doit, par ailleurs, se concentrer sur les *compétences de base*, y compris sur l'aptitude à circonscrire, analyser et résoudre un problème, à acquérir des compétences nouvelles, à utiliser les outils informatiques et à comprendre des notions scientifiques et techniques simples. Elle doit permettre aux enfants, dès leur plus jeune âge, d'acquérir certaines compétences sociales, ainsi que le sens de la citoyenneté et la culture du travail, des éléments qui les aideront à comprendre les droits et les revendications en matière sociale mais aussi leurs obligations et leurs devoirs dans le même domaine. De nombreux systèmes éducatifs ont négligé cet aspect. Comme il est souligné dans les *Conclusions*, «les personnes qui bénéficient du meilleur degré d'employabilité sont celles qui ont reçu une éducation et une formation diversifiées, des compétences de base transférables – y compris l'aptitude à travailler en équipe, à résoudre des problèmes, à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication, à s'exprimer dans des langues étrangères et à communiquer avec les autres, la capacité d'«apprendre à apprendre», et qui ont bénéficié des compétences nécessaires pour se protéger elles-mêmes et leurs collègues contre les accidents du travail et les maladies professionnelles» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 9). Ces compétences devraient faire partie du bagage intellectuel de chaque individu à l'issue de sa scolarité.

L'éducation doit préparer les jeunes à des parcours professionnels non linéaires et à des réorientations éventuelles en cours de carrière. Elle doit diffuser une image positive de l'entreprise et de l'esprit d'entreprise, lutter contre les stéréotypes hommes-femmes et appeler l'attention sur l'égalité des sexes. Elle doit développer l'esprit d'innovation et la créativité chez les individus et, d'une manière générale, leur donner les moyens de s'adapter aux caractéristiques complexes d'un monde en mutation rapide. L'enseignement de ces compétences, qui améliorent l'aptitude des individus à l'emploi, est, plus que jamais, l'une des grandes tâches de l'éducation de base.

*L'enseignement professionnel et la formation initiale* doivent diffuser des connaissances scientifiques et technologiques dans toutes sortes d'univers professionnels et fournir les compétences techniques et professionnelles et les qualifications spécifiques requises. Si un aspect joue un rôle capital dans ce domaine, c'est bien l'importance accordée à l'enseignement scolaire général et à l'acquisition de compétences polyvalentes, d'une part, et à la formation axée sur un métier, d'autre part, autant d'éléments qui facilitent le passage en douceur de l'école à la vie professionnelle et améliorent l'aptitude fondamentale des individus à l'emploi.

Dans la plupart des pays, les élèves sont orientés, entre 11 et 15 ans, vers l'une des différentes filières du système éducatif, filières qui mettent l'accent soit sur les disciplines théoriques, soit sur les matières professionnelles. La filière théorique prépare généralement à l'enseignement du troisième cycle et à une entrée à l'université et ne contient que peu de disciplines axées sur le travail. En effet, elle doit avant tout préparer les élèves à répondre aux conditions d'entrée de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, cependant, il est de plus en plus fréquent que cet enseignement de type classique vise aussi l'acquisition de compétences professionnelles polyvalentes et fondamentales, telles que l'aptitude à travailler en équipe et à résoudre des problèmes, la connaissance des TIC, l'esprit d'entreprise, l'aptitude à communiquer, la connaissance des langues étrangères et la capacité d'apprendre à apprendre. Ces compétences permettent de renforcer l'employabilité des individus, c'est-à-dire leur capacité de s'adapt-

ter à l'évolution rapide du monde du travail et de la société. La filière professionnelle propose pour sa part un vaste éventail de programmes dont le contenu peut être plus ou moins axé sur le travail. L'entrée dans cette filière se produit généralement plus tard qu'autrefois étant donné l'allongement de la durée de l'enseignement élémentaire obligatoire. A l'exemple de l'enseignement classique, l'enseignement et la formation professionnels mettent de plus en plus l'accent sur les compétences professionnelles polyvalentes et fondamentales et sur l'aptitude à l'emploi. Ainsi, on trouve d'un côté une formation dispensée dans le cadre scolaire, qui prévoit une familiarisation avec le monde du travail et des exercices pratiques visant avant tout à préparer les étudiants à entrer dans la vie professionnelle ou à suivre une formation professionnelle postsecondaire. De l'autre, on trouve un système dans lequel des périodes d'enseignement validées sont dispensées en alternance à l'école et en entreprise selon une organisation rigoureuse. Ce système, qui s'apparente à un apprentissage nouvelle formule, vise à former des travailleurs qualifiés capables d'accéder à l'emploi sans difficulté. L'orientation vers une filière donnée, qui fait intervenir en général une évaluation individuelle sous une forme ou sous une autre, est traditionnellement irréversible, mais, aujourd'hui, les frontières tendent à s'assouplir. En effet, les systèmes éducatifs prévoient de plus en plus fréquemment des passerelles entre les différentes filières d'enseignement et de formation. Cependant, pour changer le contenu de l'éducation et de la formation initiale, il faut qu'une relation d'un type nouveau s'établisse entre l'enseignement et le monde du travail et que les responsabilités se répartissent différemment entre le secteur public et le secteur privé.

Les programmes de formation dispensés en dehors du système éducatif institutionnalisé ne sont pas rares. Ils sont souvent supervisés par le ministère du Travail, gérés par des organismes indépendants et financés par l'Etat ou les employeurs, séparément ou conjointement. Les conditions d'entrée et la durée de la formation varient considérablement selon le cas, et le public cible est souvent constitué par les personnes qui ont mis fin à leur scolarité, qu'elles détiennent ou non un certificat de fin d'études, les jeunes chômeurs et les travailleurs qui ont un emploi mais doivent améliorer leur niveau de compétence. Les cours de formation professionnelle de courte durée sont davantage axés sur le travail et plus souples que ceux que l'enseignement professionnel dispense. Dans certains pays, en Amérique latine notamment, les institutions responsables de ce type de programmes ont pris des proportions considérables et comptent souvent bien plus d'étudiants que l'enseignement professionnel traditionnel (citons à cet égard le Service national pour la formation industrielle (SENAI), le Service national pour la formation commerciale (SENAC) et le Service national pour la formation rurale (SENRA) au Brésil, ainsi que le Service national pour l'apprentissage (SENA) en Colombie). Par ailleurs, comme c'est le cas de l'enseignement professionnel, un grand nombre de ces institutions de formation ont multiplié les programmes inspirés du système de l'apprentissage en complétant les cours de type classique par des stages en entreprise. De la sorte, beaucoup de pays assistent à une convergence des systèmes d'enseignement et de formation et à une standardisation des profils professionnels et des possibilités d'éducation et de formation, une évolution qui reflète la demande de compétences polyvalentes.

*Les formations privées*, qui sont dispensées par des entreprises ou des institutions de formation, ont toujours servi largement la diffusion des compétences dans les pays industrialisés, et elles sont depuis quelque temps en expansion rapide dans beaucoup de pays en développement. Cette croissance de la formation privée a concerné essen-

tiellement les qualifications non industrielles (professions du secteur tertiaire, informatique et technologies de l'information, gestion et comptabilité), la formation aux professions techniques et industrielles, qui suppose souvent des investissements plus lourds, n'étant généralement pas assurée. La formation dispensée par le secteur privé a pris son envol du fait de l'augmentation de la demande de programmes de recyclage et de formation permanente par les employeurs et les travailleurs. Comme elles répondent souvent à une demande à court terme, les institutions privées tendent à se concentrer sur certaines compétences liées au travail. Elles financent leurs activités essentiellement par les droits d'inscription versés par les étudiants mais peuvent aussi recevoir des subventions publiques. Par ailleurs, les étudiants peuvent acquitter une grande partie des frais de scolarité et autres droits qu'ils doivent à ces institutions par le biais de bourses d'Etat ou de prêts accordés à des conditions de faveur.

L'apprentissage non institutionnalisé est un type de formation privée courant dans les pays dotés d'un secteur informel important, dans les villes ou dans les campagnes. Cette formule absorbe souvent un nombre relativement important de jeunes, et on envisage aujourd'hui de la diffuser dans d'autres pays en vue d'accroître l'offre de stagiaires qualifiés pour le secteur de l'emploi informel. En octroyant aux artisans un appui financier et du matériel d'enseignement et de formation, les gouvernements et les organisations non gouvernementales espèrent surmonter certaines des faiblesses des systèmes d'apprentissage non institutionnalisé, et notamment le fait qu'ils ne fournissent que peu de connaissances et de compétences polyvalentes.

La multiplication des programmes d'éducation et de formation proposés par le secteur privé ne découle pas tant des forces du marché que de l'adoption de politiques publiques visant, par des mesures d'encouragement et des subventions, à inciter les intervenants privés à proposer de tels programmes. Cependant, dans la plupart des pays en développement, il ne semble pas que les institutions privées à but lucratif soient appelées à devenir les fournisseurs principaux de programmes d'éducation et de formation initiale. A l'heure qu'il est, alors que les inégalités sociales et les inégalités de revenu sont souvent très marquées, un système privé ne peut assurer la participation des catégories défavorisées à l'éducation et à la formation. En outre, l'éducation et la formation sont souvent des entreprises à long terme, pour lesquelles les institutions privées à but lucratif, qui visent généralement le court terme, ne sont pas les mieux placées. Cependant, les institutions privées, ainsi que les ONG, les organisations communautaires et d'autres acteurs ont contribué largement à adapter l'éducation et la formation aux besoins économiques et sociaux locaux, et elles constituent une source de possibilités d'apprentissage appréciable venant compléter l'offre du secteur public.

## B. RÉFORMES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION INITIALE: TENDANCES ET EXEMPLES PRATIQUES

### *1. Situation actuelle*

Les inégalités dans l'accès à l'éducation et à la formation à l'intérieur des pays et entre eux sont toujours extrêmement marquées. En 1998, le taux de scolarisation net dans le primaire était de 60 pour cent en Afrique subsaharienne, 74 pour cent en Asie du Sud et de l'Ouest, 76 pour cent dans les Etats arabes et en Afrique du Nord, 92 pour

cent en Asie centrale, 94 pour cent en Amérique latine et dans les Caraïbes, 97 pour cent en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et 98 pour cent dans les régions plus développées. En Afrique subsaharienne, le taux de scolarisation dans le primaire a diminué entre 1990 et 1998 (UNESCO, 2000). En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, plus de 40 pour cent de la population adulte ne sait ni lire ni écrire. Dans beaucoup de pays africains, les conséquences financières des programmes d'ajustement structurel ont souvent eu une incidence négative sur le taux de scolarisation et la qualité de l'enseignement.

Dans les pays industrialisés, où l'enseignement élémentaire touche la plus grande partie de la population, l'accent est mis désormais sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'accès des catégories défavorisées à des perspectives d'éducation et de formation initiale. Les efforts visent également à réduire le fossé encore considérable entre les sexes en matière d'accès au système. Beaucoup des économies en transition d'Europe et d'Asie sont avant tout animées par le souci de réduire le décalage entre, d'une part, les qualifications disponibles et les programmes d'éducation et de formation existants et, de l'autre, les nouveaux besoins de l'économie en matière de qualifications, besoins qui découlent du passage à une économie de marché. Dans les pays d'Amérique latine, d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Est, le taux de scolarisation est élevé mais des inégalités demeurent concernant l'accès au système, et la qualité laisse toujours à désirer. Les pays intéressés devront régler certaines questions relatives à l'équité, au financement et à la répartition des responsabilités entre secteur privé et secteur public pour pouvoir passer d'un système élitiste à un système moderne permettant à l'ensemble de la population de bénéficier de l'apprentissage tout au long de la vie. Une tâche considérable attend par ailleurs les pays les moins développés, notamment en Afrique subsaharienne et dans certaines régions de l'Asie du Sud, qui doivent encore faire en sorte que tous les enfants en âge scolaire acquièrent les connaissances de base prévues par les programmes nationaux. Dans les zones rurales, notamment, beaucoup de fillettes ne peuvent pas fréquenter l'école ou la quittent avant d'avoir acquis des connaissances de base. Le taux d'analphabétisme est parfois deux fois plus important chez les femmes et les filles que chez les hommes et les garçons.

L'investissement public national et international devrait garantir un niveau minimum de qualité et l'accès universel à l'éducation de base, en particulier dans les zones rurales et pour les femmes et les autres catégories défavorisées. Un grand nombre de pays doivent s'efforcer de modifier les priorités de l'investissement en faveur de l'éducation de base, ce qui est souvent difficile sur le plan politique. En 1990, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui a eu lieu à Jomtien, en Thaïlande, a élaboré un plan visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation dispensés dans les écoles et à réaliser avant 2000 l'objectif de l'enseignement primaire universel. A Dakar, le Forum mondial sur l'éducation (2000) a reporté cette échéance à 2015, en demandant que «tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme». Plus récemment, en juillet 2001, le Groupe de haut niveau sur l'emploi des jeunes a recommandé aux responsables de l'Organisation des Nations Unies, de la Banque mondiale et de l'OIT d'inviter tous les chefs d'Etat et de gouvernement à mobiliser tous les acteurs nationaux et locaux pour, notamment, améliorer l'accès des jeunes à un travail décent. Ces recommandations sont suivies d'une liste d'activités de coopération technique concrètes (voir encadré 3.1).



**Encadré 3.1**  
**Groupe de haut niveau du Secrétaire général de l'ONU**  
**sur l'emploi des jeunes**

Recommandation 3: investissement dans l'éducation, la formation et l'acquisition de connaissances tout au long de la vie (extraits)

- A. Adopter en matière d'éducation et de formation des stratégies nationales qui fixent des objectifs réalisables permettant de renforcer la participation des jeunes et montrent l'importance accordée à des investissements adéquats et durables dans la mise en valeur des ressources humaines.
- B. S'assurer que filles et garçons peuvent bénéficier d'une éducation de qualité leur permettant de trouver un emploi et promouvant l'adoption des attitudes et valeurs nécessaires pour réussir dans la vie.
- C. Améliorer l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité de l'enseignement secondaire et supérieur et de la formation technique et professionnelle afin qu'aussi bien les jeunes femmes que les jeunes hommes soient mieux à même de tirer parti des possibilités qu'offre le marché du travail et puissent faire face à l'évolution rapide de ce marché en: [...]
  - promouvant une meilleure adéquation entre les programmes de formation technique et les besoins existant sur le marché du travail et y associant d'autres connaissances de nature générale nécessaires à la réussite professionnelle en renforçant la coopération entre les organisations patronales, les syndicats, les établissements de formation et d'enseignement et l'industrie;
  - mettant au point des méthodes de formation développant les compétences, facilitant la transition entre l'école et le monde du travail – en les améliorant – et prenant la forme de cours de formation professionnelle théorique et de programmes d'apprentissage et de formation structurée sur le lieu de travail (apprentissage véritable ou autre type de formation professionnelle);
  - facilitant l'accès de tous sur un pied d'égalité à la formation technique et professionnelle et à l'enseignement supérieur en fournissant des conseils professionnels tenant compte des sexospécificités et en encourageant les jeunes filles et femmes à étudier des sujets traditionnellement masculins leur offrant de nouvelles possibilités d'emploi prometteuses.

*2. Grandes tendances et exemples pratiques*

*Allongement de la scolarité obligatoire et intégration de l'éducation et de la formation générales et professionnelles*

Plusieurs pays ont intégré l'enseignement général et l'enseignement professionnel en fusionnant différents types d'établissements d'enseignement, en renforçant le contenu général des filières professionnelles ou en faisant figurer des disciplines profes-

sionnelles dans les programmes de l'enseignement général secondaire du second degré. La durée de la scolarité obligatoire a par ailleurs été allongée. La formation initiale est dispensée dans des écoles et des établissements spécialisés et comprend de plus en plus fréquemment des apprentissages sur le lieu de travail.

La *Norvège* a entrepris en 1994 de réformer en profondeur l'ensemble de l'enseignement secondaire du second degré en donnant aux élèves âgés de 16 à 19 ans le droit de suivre trois années d'enseignement secondaire du second degré qui donnent accès à des études plus poussées ou à la vie professionnelle. La réforme a renforcé le contenu général et polyvalent de l'enseignement professionnel et augmenté le nombre des élèves obtenant un certificat ou des qualifications de nature professionnelle ouvrant la voie à des études supérieures. Elle visait par ailleurs à limiter le nombre des élèves de la filière générale ou de la filière professionnelle quittant l'enseignement secondaire du second degré sans obtenir de diplôme. L'enseignement professionnel, y compris les formations en apprentissage, fait aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement secondaire du second degré. L'enseignement professionnel de base propose aux étudiants une formation sur trois ans et plusieurs filières différentes (voir l'encadré 3.2). Les établissements dispensent souvent à la fois les enseignements généraux et les enseignements professionnels. Le nombre de cours relevant du tronc commun est passé de plus de 100 à 13 pour la première année, et un programme d'enseignement professionnel plus ambitieux a été mis au point, qui met l'accent sur l'acquisition de connaissances générales et polyvalentes – anglais, norvégien, mathématiques, sciences naturelles, sport, éducation physique.

### Encadré 3.2

#### L'enseignement secondaire du second degré en Norvège: filières générale et professionnelle

En Norvège, depuis la réforme de 1994, le système d'enseignement secondaire du second degré propose à la fois un programme classique et un programme professionnel. Dans la filière générale, les cours s'étalent sur trois ans. Dans la filière professionnelle, la troisième année d'études cède la place à deux années de formation en apprentissage. Les programmes d'apprentissage ont été élargis aux secteurs économiques dans lesquels cette formule était inusitée jusqu'alors, et beaucoup des programmes de formation professionnelle qui se faisaient autrefois en salle de classe uniquement sont maintenant dispensés selon la nouvelle formule, c'est-à-dire à l'école pendant une période de deux ans, puis sous forme d'apprentissage pendant les deux années suivantes. Une dernière période de formation spécialisée est dispensée sur le lieu de travail. Au total, 190 certificats différents sanctionnant des compétences techniques ou artisanales seront disponibles.

Sources: M. Bucchi: *Dropping out and secondary education* (non publié, projet, 2000); Education International: *Vocational education and training in Australia, France, Gabon, Germany, Honduras, Norway, Sri Lanka and the United States*, Discussion papers on education, n° 14, juin 1998.

En *Espagne*, la loi de 1990 sur l'organisation générale du système éducatif porte à 16 ans la fin de la scolarité obligatoire et gratuite. Tous les élèves suivent une formation générale ou technique et peuvent assister à des enseignements facultatifs visant à les initier au monde du travail ou à leur donner une expérience pratique. Une fois parvenus au terme de leurs études secondaires obligatoires, les élèves peuvent poursuivre leur cursus dans l'enseignement secondaire du second degré, que ce soit dans la filière générale ou dans la filière professionnelle intermédiaire. En plus de ces filières, un programme d'enseignement professionnel supérieur est également disponible <sup>1</sup>.

Au *Brésil*, le ministère de l'Éducation procède actuellement à la modernisation de l'enseignement professionnel en se fondant sur une approche axée sur les compétences et en ayant recours à un système de validation qui devrait faciliter l'éducation permanente et l'insertion sur le marché du travail. La loi sur les directives fondamentales pour l'éducation (loi n° 9394 de 1996) et le décret sur les directives pour les programmes nationaux d'enseignement professionnel (décret n° 2208 de 1997) prévoient le développement des programmes de l'enseignement professionnel. L'enseignement professionnel complète l'enseignement élémentaire et il peut être dispensé dans des écoles, des institutions spécialisées ou sur le lieu de travail. Pour encourager la poursuite des études, la loi prévoit des passerelles entre les différents niveaux d'éducation et instaure un système de validation qui permet la prise en compte des connaissances et des compétences acquises sur le lieu de travail. L'enseignement professionnel est devenu plus général, et le système de classification des métiers a été abandonné. Les autorités responsables de l'éducation au niveau local peuvent adapter les programmes aux besoins et aux particularités du lieu sur la base des domaines professionnels définis dans les directives.

Le *Chili* a lancé plusieurs réformes successives de l'éducation (Delannoy, 2000). L'enseignement technique et professionnel de niveau intermédiaire vient notamment d'être réformé de sorte à correspondre aux nouvelles caractéristiques du monde du travail dans le pays et dans le monde. Ainsi, le contenu général des deux premières années a été étoffé et on a redéfini le rôle de l'enseignement professionnel, qui fait maintenant partie de l'enseignement secondaire général et vise à préparer les élèves à entrer sur le marché du travail et à mieux s'intégrer dans la société. Le ministère a adopté une approche axée sur les compétences attendues pour favoriser les parcours éducatifs propices à l'apprentissage tout au long de la vie. La réforme renforce les liens avec le monde de l'entreprise. En 1999, un programme d'enseignement professionnel en alternance a été mis sur pied en collaboration avec le gouvernement allemand (décret n° 220 du 18 mai 1998).

Le *Danemark*, la *Hongrie* et la *Suède* ont eux aussi étoffé le contenu éducatif de type général dispensé par l'enseignement professionnel secondaire du second degré dans le but de donner aux élèves les connaissances théoriques et les compétences dont ils auront besoin dans le monde du travail et de leur faciliter l'accès aux études du troisième cycle. En Suède, les étudiants qui poursuivent leurs études représentent aujourd'hui presque tous les domaines professionnels. Cependant, les étudiants les plus faibles ont souvent du mal à satisfaire aux exigences des disciplines de type général, dont le niveau a augmenté, et les enseignants éprouvent parfois de la difficulté à faire le lien entre certains enseignements de type général et le monde du

<sup>1</sup> Système éducatif espagnol, [http://www.spainexchange.com/spain\\_education.php](http://www.spainexchange.com/spain_education.php), 3 oct. 2001.

travail. En outre, souvent, les étudiants des filières professionnelles ne peuvent poursuivre leurs études que s'ils ont obtenu de bons résultats dans les disciplines générales.

En *Australie*, les autorités régionales ont intégré depuis peu l'enseignement et la formation professionnels dans l'enseignement secondaire du second degré pour objectif de doter les jeunes des compétences dont les employeurs ont besoin. Les études secondaires du second degré ouvriront la voie à des perspectives plus nombreuses et plus intéressantes en vue de l'obtention de qualifications sanctionnant un enseignement ou une formation professionnels reconnues au niveau national. En application du nouveau plan portant sur l'enseignement et la formation professionnels dans les écoles, les étudiants du secondaire peuvent suivre des cours d'enseignement professionnel à l'école ou auprès de prestataires publics ou privés et combiner le travail avec un enseignement général et professionnel à temps partiel ou à plein temps. Les étudiants obtiennent un diplôme portant uniquement ou en partie sur des qualifications professionnelles et un certificat de fin d'études secondaires du second degré qui améliore leurs perspectives d'embauche. Ils peuvent aussi utiliser les crédits obtenus de la sorte pour obtenir des qualifications professionnelles d'un niveau plus élevé<sup>2</sup>.

### *Modernisation de l'apprentissage*

L'évolution du monde du travail et le progrès technique rendent nécessaires l'acquisition de compétences techniques et spécialisées plus poussées et une bonne compréhension du contexte économique et social général des différents métiers, du monde du travail et de l'entreprise. Les efforts visant à réformer l'apprentissage tels que ceux qui ont été menés en Allemagne ont eu pour objectif d'élargir le contenu de l'enseignement et de la formation.

En *Afrique du Sud*, les nouveaux programmes d'apprentissage sont plus souples. Ils reposent toujours sur des périodes d'enseignement sur le lieu de travail et sur une évaluation des compétences de nature pratique. Cependant, ils ne sont pas comparables aux formules passées, plus spécialisées, qui visaient une activité technique donnée, en ceci qu'ils peuvent se dérouler dans différents environnements de travail – administration publique, entreprise, université, etc. Les nouveaux apprentissages combinent théorie et pratique, sont plus ambitieux dans leur portée et couvrent un large éventail de qualifications, si bien qu'ils s'adressent à différents types d'apprenants. Ils peuvent relever de l'un des 12 domaines du Cadre national de qualification (NQF) relatif à l'enseignement et à la formation de type général, supérieur ou complémentaire. Ainsi, la qualification intitulée «comptable agréé, spécialité vérification des comptes» (au niveau 7, sur les 8 niveaux au total prévus par le NQF) figure parmi les apprentissages proposés par l'Autorité pour l'enseignement et la formation dans le secteur des services financiers et comptables (SETA) (Bird, 2001).

En *Australie*, les nouvelles formules d'apprentissage ont fait leur apparition en 1998. Elles ont connu depuis une expansion rapide à la hauteur de leur succès auprès des élèves et des employeurs. Ces nouvelles formules visent à élargir la base indus-

<sup>2</sup> ANTA: *Vocational education and training in schools*, <http://www.anta.gov.au/dapVet.asp>, 3 oct. 2001.

truelle et professionnelle visée par les programmes d'apprentissage. Ainsi, aujourd'hui, il est possible de suivre un apprentissage dans presque tous les secteurs et industries, groupes d'entreprises et métiers. Des progrès considérables ont été réalisés pour ce qui touche à l'adéquation entre les nouvelles formules d'apprentissage et la structure de l'emploi dans le pays. En 2001, 32 pour cent des emplois relèvent du travail de bureau, de la vente ou du secteur des services, et ces métiers sont visés par 30 pour cent des nouveaux apprentissages. Cependant, la part des professions relatives à la gestion ou à l'administration (7 pour cent de l'ensemble des emplois) n'a pas donné lieu à une augmentation correspondante du nombre des apprentissages qui s'y rattachent (1 pour cent des nouveaux apprentissages) (NCVER, 2001).

Un petit nombre de pays tels que l'*Inde* et le *Pakistan* sont dotés de systèmes de formation en apprentissage de nature obligatoire. Les responsabilités des employeurs en matière de formation sont établies par la loi. En Inde, le système de formation en apprentissage (loi de 1961 sur les apprentis) est une source importante de travailleurs qualifiés. Les employeurs ont l'obligation d'engager un certain nombre d'apprentis, qui dépend du nombre d'employés de l'entreprise et de l'activité réalisée. Les entreprises ont l'obligation de proposer des cours de formation sur le lieu de travail alors que des cours d'instruction sont dispensés dans des établissements de formation de l'Etat. En 2000, près de 17 800 établissements ont ainsi engagé 165 500 apprentis environ (pour 150 000 en 1996), et ce dans 254 secteurs d'activité (contre 218 en 1996) et dans 138 professions établies (contre 130 en 1996). A la fin de la formation, les apprentis doivent se présenter aux examens professionnels nationaux organisés par le Conseil national de la formation professionnelle (NCVT). Les apprentis reçoivent un traitement, versé par l'employeur, qui augmente d'année en année. D'autres types d'apprentissage sont réservés aux titulaires de diplômes techniques ou technologiques et aux diplômés issus de la filière professionnelle des établissements d'enseignement général («apprentis techniciens (professionnels)»). En outre, la loi sur les apprentis encourage les employeurs à accueillir des personnes issues de catégories défavorisées. En 2000, les statistiques relatives aux apprentis diplômés ou techniciens se décomposaient comme suit: les castes défavorisées représentaient 7 pour cent des places, les tribus défavorisées 1 pour cent, les minorités 7 pour cent, les personnes souffrant d'un handicap physique 0,14 pour cent et les femmes 20 pour cent (voir Inde, 2000, chap. 7; Batra et Chandra, 1998).

### *3. Nouveaux aménagements institutionnels*

Les réformes portant sur le contenu et les programmes de l'éducation et de la formation ont été entreprises dans un contexte institutionnel en pleine évolution. L'offre de formation par le secteur privé a connu une expansion importante, et il est de plus en plus fréquent que les organisations régionales, locales et communautaires, y compris des ONG, proposent des programmes d'éducation et de formation initiale. L'[encadré 3.3](#) montre le rôle que les ONG peuvent jouer dans le domaine de l'éducation de base. Du fait de la délégation des pouvoirs en vigueur en matière d'offre de formation, les activités de l'Etat se concentrent de plus en plus sur la coordination au plan national, la mise au point de programmes nationaux pour l'instruction et la formation initiale et l'appui, par des mesures d'encouragement et des subventions, aux programmes d'instruction et de formation dispensés au plan local.

### **Encadré 3.3** **ONG et instruction de base: *Fe y Alegría***

*Fe y Alegría* est une initiative relative à l'offre de programmes d'enseignement primaire au plan local qui intéresse plusieurs pays. Son but est de fournir une instruction de base aux enfants résidant dans certaines zones urbaines ou rurales particulièrement défavorisées de la région Amérique latine et Caraïbes en mettant à profit des méthodes d'enseignement traditionnelles, non traditionnelles ou à distance. Cette initiative, qui fait appel à des ressources publiques et privées, touche près de 900 écoles, soit plus de 700 000 élèves, dans 15 pays.

Source: <http://www.feyalegria.org>, 3 oct. 2001.

#### *Décentralisation*

En Amérique latine, les institutions d'enseignement centralisées et puissantes ont longtemps été la règle. Cependant, depuis quelques années, certains organismes ont donné à leurs antennes régionales une autonomie importante pour ce qui touche à la formulation des stratégies d'action, à leur planification et à leur réalisation. C'est le cas notamment de l'Institut national pour l'apprentissage du Costa Rica (INA), du Service national pour l'apprentissage en Colombie (SENA) et de l'Institut technique de la formation et de la productivité au Guatemala (INTECAP) ainsi que de plusieurs institutions d'enseignement au Brésil. La décentralisation a permis à ces institutions de mieux prendre en compte les particularités sociales et économiques au plan local, et elle a mis toute une série d'acteurs locaux à contribution pour les besoins de différentes initiatives en matière de formation. L'encadré 3.4 illustre cet aspect à partir de l'exemple du Brésil.

### **Encadré 3.4** **Gestion au plan local de la formation professionnelle au Brésil**

Les antennes régionales du Service national pour la formation dans l'industrie (SENAI), du Service national pour la formation commerciale (SENAC) et, depuis peu, du Service national pour la formation agricole (SENAR) ont acquis un degré d'autonomie important par rapport à leurs directions nationales respectives. Cette autonomie ne découle pas d'une décision prise au niveau central en vue de la délégation au niveau régional des décisions stratégiques, administratives ou organisationnelles, mais émane du mandat des chambres de commerce et d'industrie locales, qui sont chargées de gérer et d'entretenir les infrastructures et de répartir les ressources des départements régionaux. La mise à contribution des entrepreneurs locaux, s'agissant de la gestion des départements, favorise toutes sortes de partenariats et de projets professionnels avec les autorités locales, les syndicats et les organisations de la société civile.

Source: CINTERFOR, 2001.

*Déléguer au plus près de la collectivité et des écoles le pouvoir décisionnel et l'obligation de rendre des comptes*

Les collectivités locales et les parents se sentent de plus en plus concernés par l'évolution de l'école, la gestion des ressources correspondantes et la mise au point des programmes d'enseignement car ils souhaitent que l'instruction de base réponde davantage aux perspectives de développement, aux besoins sociaux et aux particularités du marché du travail au plan local. Ainsi, des éléments d'initiation au travail ont été introduits dans les programmes d'éducation de base afin de répondre aux besoins des jeunes appelés à travailler au sein de la collectivité. Si l'Etat est toujours responsable de l'éducation de base et de la formation initiale, la contribution des parents et des collectivités a déjà une grande importance, et elle est appelée à s'accroître. Tout individu qui paie est enclin à vérifier de près la qualité des services dont il bénéficie en retour. En principe, les frais de scolarité et autres contributions acquittées par les bénéficiaires ne figurant pas parmi les catégories démunies devraient libérer des ressources publiques qui pourront dès lors être consacrées aux besoins des plus pauvres.

Au *Chili*, les parents reçoivent des bons avec lesquels ils peuvent se diriger vers l'école de leur choix. De leur côté, les municipalités et les directeurs d'établissements privés reçoivent des subventions en fonction du nombre d'élèves qu'ils réussissent à attirer. Le gouvernement a par ailleurs délégué aux maires toutes les décisions relatives au personnel, à l'embauche et à la gestion dans le système éducatif public, y compris celles qui portent sur les allocations et subventions pour la construction des écoles et leur entretien. La décentralisation a débouché sur une expansion de l'offre d'enseignement par le secteur privé, sur une augmentation globale du taux d'inscription et du taux de fréquentation scolaire, sur un renforcement de la participation des associations professionnelles, sur la mise au point d'un système d'évaluation bien géré et sur l'augmentation de la part des ressources publiques allouées à l'enseignement primaire (Schiefelbein, E., et Schiefelbein, P., 2000). Le gain de flexibilité découlant de la déréglementation a joué un rôle fondamental dans l'expansion de l'offre en matière éducative. Il est probable que la croissance du taux d'inscription dans des établissements privés a amélioré la rentabilité globale (Winkler et Rounds, 1996).

En *El Salvador*, le Programme d'éducation avec la participation de la collectivité (EDUCO) a permis d'élargir l'offre dans les zones rurales. Il a été fait appel à des associations communales pour l'éducation (ACE) dont le financement a été assuré. Ces associations sont composées par des parents désignés par la collectivité qui dirigent les écoles eux-mêmes. Les établissements considérés suivent un programme défini au niveau central et doivent compter un nombre convenu d'élèves. Cependant, les associations peuvent procéder librement à l'embauche ou au licenciement des enseignants et contrôler le travail de ces derniers, et ce sont elles qui équiper les écoles et assurent leur entretien. Le taux d'absentéisme des enseignants et des élèves est moindre dans les écoles dépendant de l'EDUCO que dans les écoles du système traditionnel, et les résultats obtenus du point de vue de l'instruction et de la formation sont comparables pour les deux types d'établissements (Jimenez et Sawada, 1999).

*Education et formation initiales non scolaires*

Toutes sortes de programmes qui ne sont pas reconnus officiellement visent à assurer à différents groupes – jeunes, travailleurs sans instruction, femmes, migrants et

autres catégories défavorisées – des connaissances et compétences élémentaires. Quelques exemples en sont donnés ci-après. On notera que certains pays tels que l'Afrique du Sud, l'Australie et Singapour intègrent peu à peu ces programmes dans leurs systèmes nationaux de qualifications.

A *Singapour*, le Fonds pour la formation professionnelle a encouragé activement les entreprises à faire participer leurs employés à des programmes d'enseignement élémentaire agréés mais non scolaires supervisés par l'Institut de l'enseignement technique. Il s'agit notamment d'un programme d'instruction de base pour la formation professionnelle (BEST), qui vise l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, et du programme WISE, destiné aux adultes, qui vise à améliorer les compétences du travailleur par l'enseignement secondaire et porte sur l'acquisition de connaissances en mathématiques et en anglais. En *Thaïlande*, plusieurs ministères, des entreprises privées et publiques, des ONG et des écoles ont mis sur pied des programmes d'enseignement non scolaires dont la durée est comprise entre trois mois et un an et qui visent les personnes qui ont mené leur scolarité primaire à terme mais n'ont pas suivi d'enseignement secondaire. Des cours d'initiation à l'emploi visent l'acquisition de compétences de base dans le domaine de l'électricité, de l'automobile et de la construction et font intervenir une formation en entreprise. En 1995, les deux ministères responsables de programmes d'enseignement non scolaires, de proportions considérables, ont enregistré l'inscription de 375 000 élèves. Cependant, ces programmes ne permettent pas la poursuite des études dans le système d'enseignement de type scolaire.

A *Barcelone*, en *Espagne*, des «écoles-ateliers» ont été mises sur pied à l'intention de jeunes en marge de la société qui n'ont jamais travaillé, n'ont pas de qualifications professionnelles et sont à la recherche d'un travail manuel. La formation en question vise à aider les intéressés à améliorer leurs compétences professionnelles de base, à reprendre confiance en eux et à prendre leur destin en main. Elle mélange théorie et pratique dans un contexte pertinent du point de vue social. Les élèves acquièrent des compétences professionnelles et les aptitudes nécessaires à la recherche d'emploi ainsi que des notions de base en gestion en vue d'une éventuelle installation à leur compte. Les formateurs travaillent à temps partiel, ce qui leur permet d'occuper un emploi par ailleurs et de garder ainsi le contact avec le marché du travail et l'évolution des techniques. Les élèves sont aidés et suivis lors de leur entrée sur le marché du travail par un organisme connu sous le nom de *Barcelona Activa*. Aux *Pays-Bas*, les centres régionaux de formation (ROCS) aident les jeunes en situation d'échec scolaire ou qui ont déjà quitté l'école sans obtenir de diplôme mais souhaitent compléter leur formation. Ces centres chapeautent et renforcent plusieurs programmes de formation professionnelle et de formation pour adultes et offrent des services d'aide aux études, une formation professionnelle de base, une formation à la création d'entreprise, une formation intermédiaire à la gestion et des formations spécialisées. Les étudiants peuvent passer d'un type d'enseignement à un autre en cas de difficulté. Les centres encadrent les étudiants, font le lien entre enseignants et apprenants et dispensent des conseils sur les questions relatives à la formation et à l'emploi. Au *Brésil*, le SENAR (voir encadré 3.4) a abandonné l'idée de gérer des centres de formation au profit d'un réseau «virtuel» de services qui fait appel à la sous-traitance auprès de prestataires du secteur privé. Ceux-ci fournissent des services d'enseignement et de formation aux populations rurales (programmes d'alphabétisation, formations destinées aux jeunes et activités pour la promotion sociale notamment).



En *Somalie*, le Programme d'encouragement à l'éducation des jeunes filles et des jeunes garçons (SEIGYM), qui bénéficie de l'appui de l'Africa Educational Trust (AET), a mis au point un système de bons pour aider les jeunes des catégories défavorisées à acquérir des connaissances de base en lecture et dans des domaines professionnels. En effet, les établissements de formation professionnelle et technique exigent systématiquement des candidats qu'ils aient acquis un niveau d'instruction scolaire suffisant. Grâce au système des bons, les jeunes des catégories défavorisées peuvent trouver les cours d'instruction de base dont ils ont besoin pour pouvoir accéder à une formation professionnelle préalable à l'emploi. Plus de 5 000 fillettes, jeunes femmes et ex-membres des milices ont ainsi appris à lire et à écrire, acquis des notions de calcul et suivi une formation professionnelle. Le SEIGYM fait appel à un grand nombre de partenaires dispensant un enseignement et une formation de type non institutionnel, notamment des charpentiers, des enseignants d'auto-école, des peintres, des tailleurs, des infirmières, etc. L'AET ne rembourse les bons que si le partenaire a été inspecté par ses soins et que le niveau de la formation a été agréé (Oxenham et coll., 2001).

## CHAPITRE IV

### ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET FORMATION POUR L'EMPLOI TOUT AU LONG DE LA VIE

La possibilité pour chacun d'acquérir toute sa vie durant de nouvelles connaissances et une formation pour l'emploi est indispensable dans une économie et une société fondées sur le savoir. Dans le présent rapport, l'expression «acquisition de connaissances et formation pour l'emploi» englobe toutes les formes d'acquisition de savoir et d'instruction qui ont lieu après l'éducation et la formation initiales, traitées au chapitre précédent. L'acquisition de connaissances et la formation pour l'emploi visent principalement les personnes qui exercent une activité salariée ou indépendante et celles qui sont au chômage ou en situation de sous-emploi. Elles devraient être accessibles à tous ceux qui souhaitent changer ou améliorer leurs compétences en vue de renforcer leurs perspectives d'emploi ou de revenu. Elles visent de plus en plus les personnes qui n'ont pas d'activité économique mais souhaitent acquérir des connaissances et des compétences en vue d'un emploi futur ou, simplement, pour leur épanouissement et leur satisfaction personnels. Le [chapitre III](#) est centré sur le *développement* de l'employabilité des personnes. Le présent chapitre est consacré au *maintien* et à l'*amélioration* de cette employabilité, mais se penche aussi sur les besoins d'acquisition de savoir et de formation des personnes qui n'ont pas profité précédemment des possibilités qui leur étaient offertes dans ce domaine.

#### A. LA DOUBLE FONCTION DE L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE LA FORMATION POUR L'EMPLOI

L'acquisition de connaissances et la formation pour l'emploi, sous l'angle de l'acquisition de savoir la vie durant, «sont un moyen de donner aux gens les capacités dont ils ont besoin pour agir, d'améliorer la qualité et l'organisation du travail, de relever le niveau de productivité des citoyens, d'améliorer le revenu des travailleurs, de faire bénéficier les entreprises d'une compétitivité accrue, de favoriser la sécurité de l'emploi, de promouvoir la justice et l'insertion sociales. Elles constituent donc l'un des principaux fondements de l'emploi décent.» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 3). L'acquisition de connaissances et la formation ont donc une double fonction: une fonction proactive ou développementale, et une fonction d'atténuation ou de remédiation.

La *fonction proactive* de l'acquisition de connaissances et de la formation consiste à développer et à mobiliser les connaissances et les capacités des personnes et des entreprises – ainsi que la capacité d'économies tout entières – afin qu'elles puissent saisir les opportunités potentielles offertes par la mondialisation et par la plus grande ouverture des marchés. Les ressources et les compétences humaines sont en passe de devenir l'instrument concurrentiel clé sur les marchés internationaux des biens et des

services. L'acquisition de connaissances et la formation pour l'emploi doivent dès lors s'attacher à développer ces compétences multiples qui aideront les pays, les entreprises et les hommes et les femmes à saisir les opportunités nouvelles. Les travailleurs auront besoin de plus de savoir et de compétences techniques plus pointues, afin d'être en mesure d'exploiter les potentialités de production des technologies de pointe, en particulier des TIC. Ils auront également besoin de compétences nouvelles dans le domaine social, comportemental et du travail en équipe afin de les aider à s'adapter et à se réorganiser rapidement. Avec l'évolution des marchés, des technologies, de l'organisation du travail et des opportunités, les connaissances et, en particulier, les compétences sont rapidement dépassées et doivent être sans cesse renouvelées. Elargir les possibilités d'acquisition de connaissances et de formation pour l'emploi, y compris l'acquisition de savoir tout au long de la vie (et leur financement indispensable), de manière à les rendre accessibles à *tous* les travailleurs, constitue dès lors un défi majeur.

Les pays en développement les plus pauvres sont confrontés à une tâche formidable qui consiste à surmonter les handicaps qui les ont empêchés jusqu'ici de saisir les opportunités nouvelles. Leur priorité première consiste à relever le niveau d'éducation et de compétence élémentaires de leurs populations, par exemple, en définissant des politiques et des systèmes pour l'acquisition de connaissances tout au long de la vie. C'est en exploitant ces compétences et ces qualifications qu'ils peuvent mettre à profit leurs avantages comparés et tirer parti de l'ouverture des marchés mondiaux.

La fonction d'*atténuation* ou de *remédiation* de l'éducation et de la formation tout au long de la vie consiste à s'attaquer aux tendances négatives du marché de l'emploi et du travail décrites au [chapitre I](#). Beaucoup d'entre elles sont le résultat de la mondialisation et des évolutions qui l'accompagnent dans de nombreux pays. L'éducation et la formation sont un instrument important, voire l'instrument *essentiel* pour renforcer l'employabilité, la productivité et la capacité d'accéder à des revenus pour beaucoup de personnes défavorisées sur le marché du travail et, partant, pour promouvoir l'équité en ce qui concerne les fruits de l'emploi. L'acquisition de savoir et la formation pour l'emploi peuvent contribuer à corriger l'inadaptation des compétences et des connaissances de segments importants de la main-d'œuvre suite aux grandes restructurations économiques, en particulier dans les économies en transition mais aussi dans de nombreuses économies en développement. Dans les pays en développement dont l'économie informelle se développe rapidement, l'acquisition de connaissances et la formation sont indispensables pour améliorer la productivité et les conditions de vie parmi les vastes couches de la population qui tirent leur subsistance d'une activité informelle.

Beaucoup de travailleurs sans emploi ont besoin de compétences et de qualifications nouvelles qui renforceront leurs chances de retrouver un emploi stable. Les femmes et les autres victimes de discrimination ont besoin d'une éducation et d'une formation qui leur donneront accès à des emplois plus nombreux et de meilleure qualité et leur permettant de vaincre les syndromes de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Les travailleurs qui occupent des emplois précaires et incertains et connaissent souvent des périodes intermittentes de chômage doivent pouvoir renouveler rapidement leurs compétences qui se dégradent pour améliorer leurs chances de trouver des emplois plus stables et qui leur offrent des perspectives de carrière.

La double fonction de l'acquisition de connaissances et de la formation est une caractéristique essentielle des cadres d'éducation et de formation dans de nombreux

#### Encadré 4.1

##### **L'Union européenne: la double fonction de l'acquisition de connaissances et de la formation**

En mars 2000, au Conseil européen de Lisbonne, les chefs d'Etat et de gouvernement européens ont reconnu le caractère complémentaire des mesures proactives et réductrices de la pauvreté visant l'acquisition de savoir et de formation dont l'Europe a besoin pour devenir la première économie mondiale de la connaissance, tout en renforçant son «modèle social» de développement, fondé sur l'équité. Les mesures proactives d'acquisition de connaissances et de formation visent à préparer les Européens à l'économie de la connaissance et à aider les entreprises et les personnes à s'adapter aux changements rapides du lieu de travail, des techniques et de la société. La fonction sociale atténuante de l'acquisition de connaissances et de la formation consiste à permettre à un plus grand nombre de personnes de réintégrer le travail, à favoriser la création d'emplois, à éviter le chômage et à garantir des opportunités égales pour tous. Ces fonctions sont énoncées explicitement dans les lignes directrices pour la politique de l'emploi, de 1999, ainsi que dans les grandes orientations des politiques économiques, de 1999. Les premières comprennent des dispositions concernant l'acquisition de connaissances et la formation en vue d'améliorer l'aptitude à l'emploi, l'adaptabilité et l'égalité des chances et de promouvoir l'esprit d'entreprise et la création d'emplois. Les secondes établissent le cadre de la définition des objectifs globaux en matière d'acquisition de savoir et de formation dans les plans d'action nationaux des différents pays. En vue de surmonter le manque de compétences, la communication de la commission «Stratégies pour l'emploi dans la société de l'information» met l'accent sur une approche intégrée de l'acquisition de connaissances tout au long de la vie.

Source: Union européenne: *Conclusions de la présidence*, Conseil européen, Lisbonne, 23-24 mars 2000. Voir aussi Commission européenne, 1999a et 1999b.

pays, notamment en Egypte, au Mexique, en Tunisie et en Afrique du Sud. En Egypte, la formation proactive qui aide les entreprises à s'adapter au besoin de compétences, technologies et organisations du travail nouvelles va de pair avec des mesures actives du marché du travail, notamment la formation pour les chômeurs et les mesures qui encouragent les activités de création et revenu et de formation pour les couches pauvres de la population. L'Union européenne (voir l'encadré 4.1 ci-dessus) est un exemple régional de cette approche.

#### B. DIALOGUE SOCIAL, NÉGOCIATION COLLECTIVE ET CONVENTIONS COLLECTIVES

La mondialisation, le changement structurel et le développement technologique rapide ont des implications considérables pour la gestion des ressources humaines au niveau de l'entreprise, pour les compétences et les qualifications, et pour les pratiques en matière d'acquisition de connaissances et de formation. Le dialogue social offre un

moyen d'anticiper et d'aplanir les difficultés qui résultent des modifications de l'organisation du travail, des conditions de travail et des structures de l'emploi. Dans la plupart des pays, la formation pour l'emploi dans une perspective qui couvre toute la vie est devenue un sujet fondamental dans le dialogue entre les partenaires sociaux, et entre ceux-ci et les gouvernements. Toutefois, «la portée et l'efficacité du dialogue social et des partenariats, dans le domaine de la formation, sont actuellement limitées par la capacité et les ressources des intervenants; elles varient en fonction des pays, des secteurs d'activité et de la taille des entreprises. L'intégration économique récemment intervenue au niveau régional apporte également une nouvelle dimension au dialogue social sur la formation et implique la nécessité de renforcer les capacités.» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 20).

Le dialogue social relatif à l'emploi et aux autres problèmes sociaux peut prendre de nombreuses formes, depuis les discussions ponctuelles ou informelles jusqu'aux discussions et aux négociations formelles. Il peut se dérouler au niveau de l'entreprise, au niveau sectoriel et au niveau national. Il est mené, dans beaucoup de pays, par des institutions établies et s'inscrit dans le cadre légal des relations professionnelles. Ces dernières années, la portée du dialogue social s'est élargie. Il inclut souvent, outre les organisations de travailleurs et d'employeurs établies, de nombreux autres acteurs qui s'occupent de questions qui ont trait à la formation et à l'emploi, y compris aux niveaux régional et local.

Dans beaucoup de pays, les *pratiques du dialogue social* s'appuient sur de solides traditions nationales. Les approches bi et tripartites de la politique de l'emploi et de la formation ont gagné du terrain. A différents niveaux, des partenariats ont été recherchés à l'intérieur du secteur privé et entre celui-ci et les autorités publiques. Ils ont pour but d'aborder de manière plus efficace (notamment sur le plan des coûts) les évolutions actuelles sur les marchés de l'emploi, en particulier la demande nouvelle de compétences.

Améliorer et maintenir l'aptitude à l'emploi et la qualité de la main-d'œuvre sont des thèmes fondamentaux du dialogue social relatif à la mise en valeur des ressources humaines. Les problèmes d'acquisition de connaissances et de formation font aussi fréquemment partie des négociations relatives à d'autres aspects de l'emploi, en particulier lorsque les entreprises sont en cours de restructuration et que le chômage croît. Les sujets traités dans les négociations collectives concernent le renforcement et le partage des investissements dans le domaine de l'acquisition de savoir et de la formation, la détermination des compétences requises pour maintenir l'employabilité interne ou externe, et l'établissement de cadres des qualifications, notamment de mécanismes de reconnaissance et de certification des compétences.

L'égalité des chances et l'accès à l'acquisition de connaissances et à la formation la vie durant sont en train de devenir un thème transversal récurrent dans les négociations et les conventions collectives qui intéressent la formation. Les objectifs en matière d'équité dont sont convenus les partenaires sociaux et qui ont été fixés dans de nombreux pays n'ont toutefois pas encore été atteints. La dimension de l'équité et l'accessibilité de l'acquisition de connaissances tout au long de la vie concernent tout particulièrement les femmes, les travailleurs dont le niveau d'instruction est faible, les travailleurs menacés de licenciement, les travailleurs des petites entreprises et ceux qui exercent leur activité dans le secteur informel. Ces travailleurs constituent souvent une part importante de la population active, mais sont généralement sous-représentés dans

les négociations collectives et en bénéficient rarement. Le Programme national de formation professionnelle au Brésil (PLANFOR), qui est le résultat d'un dialogue social tripartite, prévoit une acquisition de connaissances et une formation qui vise particulièrement les groupes marginalisés. La [section C.4](#) du présent chapitre examine brièvement les programmes PLANFOR pour les femmes défavorisées. Les conventions sectorielles tiennent aussi parfois compte de leurs besoins. Malgré cela, les programmes actifs concernant le marché du travail et d'autres mesures de remédiation, prises principalement par les pouvoirs publics, constituent souvent leur seule possibilité d'accès à la formation.

*L'organisation de l'acquisition de connaissances et de la formation tout au long de la vie* est aussi, souvent, un sujet abordé dans le dialogue social. En règle générale, les négociations sont centrées sur le financement, la gestion des ressources, la mise en place de cadres de qualifications, la reconnaissance et la certification des compétences, la gestion de la qualité et de l'efficacité des programmes et le respect des objectifs d'équité de la formation. L'offre de formation est généralement moins une question de négociation collective, puisque les dispensateurs de formation se sont multipliés, des marchés de formation concurrents sont apparus dans bon nombre de pays, et les modes d'acquisition de connaissances centrés sur l'apprenant et recourant souvent aux TIC se sont répandus rapidement. En règle générale, les critères de qualité et d'équité de la formation sont établis par le biais du dialogue social et sont appliqués et gérés par le biais de procédures pour le financement de la formation. Récemment, un dialogue s'est instauré qui s'articule autour de sujets nouveaux, notamment l'acquisition de connaissances sur le lieu de travail, le rôle des TIC dans ce processus et l'acquisition de connaissances et la formation tout au long de la vie dans des organisations de travail hautement performantes. Certains de ces aspects sont traités dans la suite du présent chapitre.

*Les accords bi et tripartites* en matière d'acquisition de connaissances tout au long de la vie se sont multipliés ces derniers temps, en particulier dans les pays industrialisés, les gouvernements et les organisations d'employeurs et de travailleurs s'étant engagés dans un processus de négociation collective au niveau de l'entreprise, sectoriel ou national. Les conventions fixent les droits des travailleurs ainsi que certaines conditions réglementaires. Elles ont aussi contribué à la création de cadres institutionnels au niveau sectoriel et national, souvent dans le contexte d'un partenariat financier avec le gouvernement. Dans beaucoup de pays, la négociation collective et le dialogue avec le gouvernement ont débouché sur la création de *fonds de formation* qui financent l'acquisition de connaissances et la formation la vie durant, par exemple au Danemark, en Espagne (voir [encadré 4.2](#)), en France, aux Pays-Bas et en Suède, ainsi que dans certains pays en développement (Bénin, Mali, Sénégal, par exemple). D'autres mécanismes prévoient des cadres nationaux de qualification ainsi que la reconnaissance et la certification des compétences (Afrique du Sud, Australie, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni). Les clauses des conventions collectives qui concernent la formation constituent dès lors une bonne base pour fixer et partager les responsabilités, nouer divers types de partenariats et promouvoir l'équité en matière de formation.

*Le rôle des gouvernements évolue rapidement*, en particulier dans les pays qui possèdent une culture bien établie de négociation collective et de dialogue social. Dans ceux-ci, les règles en matière d'acquisition de connaissances et de formation la vie durant sont le fruit d'une interaction permanente entre la législation et les conventions. La France en est, à cet égard, un exemple caractéristique. Le législateur reconnaît sou-

#### **Encadré 4.2**

#### **Espagne: de la convention collective à une politique nationale d'acquisition de connaissances et de formation tout au long de la vie**

L'influence de la négociation collective au niveau national trouve une bonne illustration dans la mise en place, en Espagne, d'une stratégie nationale d'acquisition de connaissances et de formation tout au long de la vie. Deux années de négociations collectives bipartites à l'échelle nationale ont débouché sur la conclusion d'une convention collective. De nouvelles négociations entre les partenaires sociaux et le gouvernement ont eu pour résultat la signature, en 1992, d'une convention tripartite nationale qui est devenue la politique nationale du système national d'acquisition de connaissances et de formation la vie durant (FORCEM – Fundación para la Formación Continúa). Ce système est financé par les contributions des employeurs et de l'Etat. Il fait intervenir des institutions tant publiques que privées aux niveaux national, sectoriel et local. L'acquisition de connaissances et la formation tout au long de la vie se sont rapidement développées.

vent l'existence d'un ensemble substantiel de règles convenues, formulées suite au processus de négociation, et en impose l'application générale. Dans d'autres cas, le gouvernement impose ses règles propres aux partenaires sociaux au moyen de clauses qui incitent le secteur privé à assumer une plus grande responsabilité sociale en ce qui concerne la formation et à investir davantage dans ce domaine.

Le dialogue social et la négociation collective en matière d'acquisition de connaissances et de formation tout au long de la vie consacrent dès lors deux sources de droits: la législation et les conventions collectives. Ils souscrivent par ailleurs au principe de la parité de la gestion de systèmes de formation solides et structurés. Les systèmes qui sont le fruit du processus de négociation présentent les grandes caractéristiques suivantes: reconnaissance d'un droit légal à l'acquisition de connaissances la vie durant pour le travailleur; gestion conjointe des ressources par les partenaires sociaux; ensemble de lignes directrices et de cadres opérationnels nécessaires pour assurer l'exécution des programmes d'acquisition de connaissances et de formation tout au long de la vie. De plus en plus, les pouvoirs publics encouragent les partenaires sociaux à engager des processus de négociation collective tout en s'attachant à garantir des possibilités de formation pour les groupes les plus vulnérables (les femmes, les personnes handicapées et les autres groupes présentant des besoins particuliers) au moyen de mesures actives du marché du travail et de programmes axés sur l'équité. Par des mesures d'incitation, ils encouragent les partenariats régionaux et locaux et incitent les institutions publiques d'enseignement et de formation à offrir des programmes de formation à ces groupes.

On voit aussi apparaître le *dialogue social dans les nouvelles régions économiques intégrées*, suite aux pressions des pouvoirs publics et aux initiatives directes des organisations d'employeurs et de travailleurs. Dans l'Union européenne, la pratique des «avis communs» résultant du dialogue sur les problèmes sociaux, notamment la formation, a progressivement cédé le pas aux négociations d'accords-cadres européens. Les

partenaires sociaux peuvent aborder des sujets d'intérêt commun et adopter des initiatives novatrices en matière d'acquisition de connaissances et de formation tout au long de la vie. Les négociations nationales sur l'emploi et la formation présentent de plus en plus une dimension européenne. L'objectif consiste à transformer le profil des compétences dans toute l'Europe en vue de répondre aux besoins de la société naissante de la connaissance et de résoudre les problèmes de mobilité de la main-d'œuvre. Les TIC forment un thème essentiel. D'autres régions économiques, notamment en Asie, en Amérique latine et en Afrique, sont, elles aussi, en train d'engager le dialogue social sur les questions qui intéressent l'acquisition de connaissances et la formation tout au long de la vie.

Comme le montrent les quelques exemples qui suivent, le dialogue social a joué un rôle décisif dans la promotion de nouvelles évolutions de la politique ainsi que dans la constitution de partenariats efficaces dans le domaine de la mise en valeur des ressources humaines et de la formation. Assurer la participation des employeurs et des travailleurs à l'élaboration des politiques a été au centre des réformes du système de formation en Australie, en Afrique du Sud et dans les pays d'Europe et d'Amérique latine.

La National Training Authority (ANTA) en Australie, une initiative des milieux industriels mise en place par les autorités fédérales et des Etats, engage le mouvement syndical dans le dialogue social sur l'acquisition de connaissances et la formation tout au long de la vie. Le vice-président du conseil d'administration de l'ANTA est secrétaire adjoint de l'Australian Council of Trade Unions (ACTU). L'ANTA s'est lancée dans un projet ambitieux qui vise à définir de nouvelles procédures d'accréditation pour les institutions, les dispensateurs de formation, les cours et les compétences acquises; à inciter les dispensateurs privés à étendre et à améliorer la qualité de leur offre de formation; et à mettre en place un système national de normes de compétence secteur par secteur. L'intention première d'ANTA consiste à transférer le contrôle de l'acquisition de connaissances et de la formation des fournisseurs de travailleurs qualifiés (essentiellement des institutions publiques pour l'instant) aux demandeurs effectifs de ces compétences, à savoir l'industrie.

En Irlande, le dialogue social a pris la forme d'une série de programmes nationaux qui traduisent son passé et ses priorités récentes en matière de croissance économique et de développement social: les programmes National Recovery 1987-1990, Economic and Social Progress (1991-1993), Competitiveness and Work (1994-1996) et Prosperity and Fairness (2001-02). Initialement, les accords étaient conclus entre les principaux partenaires sociaux, à savoir les organisations d'entreprises et d'agriculteurs, l'ICTU (Irish Congress of Trade Unions) et le gouvernement. Plus récemment, les programmes ont inclus des accords en matière de politique sociale, à l'élaboration desquels ont participé les secteurs des collectivités et des associations bénévoles, ce qui a élargi l'enceinte des négociations. Ces accords comprennent un vaste éventail de dispositions qui touchent à l'éducation et à la formation.

A Chypre, le dialogue social a contribué à créer l'Industrial Training Authority (ITA), une institution tripartite. Cet organe gère un prélèvement destiné à la formation (0,5 pour cent du volume salarial) que paient toutes les entreprises, formule une politique de formation et procède à des recherches sur les besoins de l'industrie en matière de formation et à des analyses de l'emploi et des professions. Le système est orienté vers le marché mais avec un apport très important des partenaires sociaux dans des questions telles que la politique de formation, les normes de compétence, la négocia-



tion collective sectorielle et la politique du marché de l'emploi. La politique actuelle de mise à niveau des compétences des travailleurs concerne les trois quarts de la main-d'œuvre. Le nombre des approbations de formations a décuplé depuis les années quatre-vingt et concerne la quasi-totalité des spécialisations de qualification que demande l'économie. A Chypre, les partenariats sociaux, l'intervention publique et le secteur privé ont contribué collectivement à mettre en place un système efficace de mise en valeur des ressources humaines et de formation.

En *Amérique latine*, à quelques exceptions près, le modèle *dirigiste* de gestion des affaires publiques concentrait jusqu'à récemment le pouvoir entre les mains d'élites bureaucratiques publiques. La formation professionnelle était dispensée sous les auspices d'une grande institution unique chargée de définir et d'appliquer les politiques publiques de formation au niveau national. Avec la démocratisation et la croissance de la société et des institutions civiles, la formation se négocie de plus en plus entre les employeurs et les travailleurs et un vaste éventail d'acteurs sociaux. Elle a aussi été décentralisée au profit des gouvernements locaux et des associations de la société civile ainsi que des secteurs clés. Au Chili, la création des comités bipartites de la formation a été encouragée dans la législation en vue de tenter de faire progresser le processus de démocratisation au niveau de l'entreprise. Des comités ont été créés dans les entreprises afin de stimuler le dialogue relatif à la formation des travailleurs. En Uruguay, la création du Conseil national de l'emploi, un organe tripartite doté de ressources propres et destiné à soutenir les initiatives nouvelles en matière de formation, a constitué un pas décisif vers l'intervention dans la formulation et l'application de la politique de l'emploi et de la formation. Il existe aussi au Brésil des organes tripartites au niveau fédéral (le Conseil exécutif pour le fonds d'aide aux travailleurs), des Etats (les conseils multipartites de l'emploi – CODEFAT) et municipal (les conseils municipaux de l'emploi). Comme en Uruguay, un fonds spécial a été créé qui affecte des ressources importantes aux initiatives qui intéressent l'emploi et la formation dans tout le pays (Posthuma, à paraître). Ces expériences en Amérique latine semblent indiquer que le dialogue social concernant la formation peut contribuer à diminuer les conflits entre la direction et le personnel au sujet des compétences des travailleurs, des qualifications et des licenciements. Ce dialogue peut aussi contribuer à mieux cibler les programmes de formation de manière à ce qu'ils profitent aux groupes défavorisés de la population.

### C. LES CADRES INSTITUTIONNELS DE L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE LA FORMATION POUR L'EMPLOI

Dans beaucoup de pays, la démocratisation et le dialogue social ont été à l'origine de la multiplication d'institutions nouvelles, en particulier dans le domaine social, y compris dans celui de l'emploi et de la mise en valeur des ressources humaines. Les pouvoirs publics et les organisations d'employeurs et de travailleurs sont engagés dans un processus permanent d'évaluation et de réforme de leurs systèmes d'enseignement et de formation. L'acquisition de connaissances et la formation tout au long de la vie pour l'emploi sont des éléments essentiels de ces réformes. Les Etats membres de l'OCDE et certains autres pays, par exemple Maurice et l'Afrique du Sud, sont en train d'intégrer leurs politiques de développement économique et de mise en valeur des ressources humaines. Ces pays progressent rapidement vers l'objectif qui consiste à

garantir à leur population active des possibilités d'acquisition de connaissances la vie durant. La plupart des pays en développement, en particulier les moins développés, sont aux prises avec la tâche qui consiste à assurer l'éducation de base à tous les enfants et à tous les jeunes. Ils doivent aussi répondre aux besoins de leurs travailleurs adultes, en particulier de ceux dont le niveau d'instruction est faible. Les cadres institutionnels et le rôle des partenaires dans l'acquisition de savoir et la formation pour l'emploi ont dès lors évolué différemment selon le pays.

Les stratégies de l'acquisition de connaissances et de la formation tout au long de la vie créent des défis nouveaux sur le plan de la coordination des politiques et des programmes, du financement et de l'offre de possibilités d'acquisition de connaissances pour tous. Elles nécessitent une vision intégrée de l'éducation et de la formation qui couvre toute la durée de la vie d'une personne; un vaste éventail de voies d'éducation et d'acquisition de connaissances; des environnements nouveaux d'acquisition de connaissances et de formation, comprenant des modes formels et informels; et une gamme élargie de partenaires. Elles impliquent des systèmes nouveaux d'affectation des ressources, de nouvelles mesures d'incitation, notamment la reconnaissance, la certification et l'orientation des compétences, afin de motiver les personnes à apprendre; et une modification du comportement collectif et individuel. Il est nécessaire de créer des cadres institutionnels nouveaux et de procéder à des réformes majeures des institutions existantes. Certaines évolutions récentes des institutions sont présentées ci-dessous.

### *1. Autorités, conseils et commissions*

La tendance commune à tous les pays a été, ces dernières années, de mettre en place des cadres nationaux pour la mise en valeur des ressources humaines et la formation qui fixent des lignes directrices globales en matière de réforme des systèmes et institutions d'éducation et de formation dans une perspective nouvelle d'acquisition de connaissances tout au long de la vie. En règle générale, ce sont les pouvoirs publics qui ont pris l'initiative de créer ces cadres, mais avec le soutien et la participation des partenaires sociaux. Il est courant, par ailleurs, de voir codifier ces cadres dans la législation nationale, ce qui peut prendre la forme d'une loi unique globale, comme en Malaisie (loi sur la mise en valeur des ressources humaines, de 1992) et en Afrique du Sud (National Skills Development Act, de 1998). Ils peuvent aussi englober une série de lois différentes mais qui se soutiennent mutuellement, qui couvrent divers domaines de l'éducation et de la formation. Ces cadres et ces lois prévoient la création de nouvelles institutions ou la réforme d'institutions existantes, souvent avec des compétences renforcées et la participation des partenaires sociaux.

La législation et les cadres nationaux relatifs à la mise en valeur des ressources humaines ont très souvent été à l'origine du développement d'institutions tripartites et bipartites pour la gestion de l'acquisition de connaissances et de la formation pour l'emploi. Elles portent différentes dénominations, telles qu'Autorité de formation, Conseil de la formation ou Commission de la formation. Elles agissent souvent en tant qu'organes autonomes et opèrent en se fondant sur des lignes directrices définies par les conseils nationaux socio-économiques, de l'emploi et du travail, comme c'est le cas dans beaucoup de pays européens et du NEDLAC en Afrique du Sud.

Ces conseils de formation ont des missions différentes selon le contexte national. Souvent créés pour conseiller les gouvernements au sujet des réformes de l'enseignement et de la formation initiale, beaucoup ont centré leurs activités sur l'établissement

de liens entre l'enseignement et la formation, d'une part, et les questions qui préoccupent les entreprises, telles que la compétitivité et l'amélioration de l'employabilité des travailleurs. Leurs fonctions peuvent être principalement de conseil, promotionnelles et proactives, et fondées sur l'analyse des tendances de l'emploi et des besoins de compétences et sur le dialogue qui s'y rapporte. Leurs clients sont les pouvoirs publics, les employeurs, les institutions de formation et d'autres partenaires en acquisition de connaissances et formation tout au long de la vie. Ils exercent souvent des fonctions de réglementation, par exemple dans des domaines tels que la fixation de critères pour la qualité de la formation et le suivi de cette qualité; la définition des priorités et l'affectation des ressources; l'approbation des normes de formation; l'établissement de critères pour l'accréditation des institutions, des dispensateurs et des programmes de formation; et la vérification du respect des objectifs en matière d'équité dans des systèmes d'acquisition de connaissances et de formation de plus en plus basés sur le marché. Dans certains pays, ils supervisent leurs propres institutions de formation. L'efficacité de ces conseils est souvent améliorée lorsqu'ils opèrent de manière décentralisée, en répondant aux besoins de formation des secteurs, de l'industrie et des zones locales. Souvent, ils ont participé activement à la mise en place de divers types de réseaux, par exemple entre les grandes et les petites entreprises, dans les groupes de PME, avec les autorités locales et les organismes de développement et avec d'autres partenaires publics et privés au niveau local et régional.

En *Autriche*, le Conseil consultatif fédéral de la formation professionnelle et ses homologues régionaux, les conseils consultatifs des Etats pour la formation professionnelle, ont pour tâche de conseiller les autorités administratives pour les questions qui intéressent la formation professionnelle. L'initiative de la révision des réglementations en matière de formation est normalement prise par les partenaires sociaux, et le contenu est habituellement fixé par le conseil. Le conseil consultatif est aussi habilité à soumettre des rapports et des propositions aux autorités fédérales de l'éducation sur toutes les questions qui ont trait à l'organisation de la formation professionnelle, régies par la loi sur la formation professionnelle initiale. Le conseil consultatif peut prendre l'initiative lui-même ou répondre aux demandes du ministre fédéral de l'Economie ou des autorités fédérales de l'éducation (CEDEFOP, 2000).

En *Egypte*, le Conseil suprême tripartite pour la mise en valeur des ressources humaines, assisté d'un comité exécutif et d'un secrétariat technique, définit la politique en matière de formation. Sa déclaration de principes sur la mise en valeur des compétences (1999) était centrée sur les sujets suivants: réformes institutionnelles, rôle des dispensateurs de formation du secteur privé, et qualifications et normes en matière de formation; réformes, gestion et contrôle financiers; création d'un cadre national des qualifications; examen des initiatives financées par des bailleurs de fonds; réforme de l'administration des centres de formation publics; création de mécanismes de financement durables; mise en place de systèmes de suivi des performances.

L'*Irlande* est un bon exemple d'interaction entre la législation et le cadre institutionnel nouveau de l'acquisition de connaissances et de la formation. Les politiques nationales en matière de formation sont adoptées par consensus et reprises dans un accord triennal établi par un conseil socio-économique. Ces accords portent sur un vaste éventail de politiques économiques et sociales, et pas uniquement sur la formation. La politique gouvernementale met l'accent sur le recyclage des travailleurs licenciés. Un rapport de politique qui passe en revue l'acquisition de connaissances tout au long de la vie devait être publié mi-2001. La politique de formation est mise en œuvre

par l'intermédiaire de l'Autorité pour la formation et l'emploi, appelée FAS (*An Foras Aiseanna Saothair*). Des instruments législatifs récents prévoient la création d'une nouvelle institution, le National Training Fund (NTF), qui financera la formation. La loi de 1987 sur les services de l'emploi confère au FAS la tâche d'assurer la formation dans tous les secteurs et toutes les organisations. Le FAS pourrait exiger d'un secteur précis qu'il crée une commission sectorielle tripartite pour contrôler ses programmes de formation. Jusqu'en 2000, ces commissions étaient aussi habilitées à appliquer un prélèvement aux employeurs en vue de financer la formation. Le nouveau NTF reprendra toutefois cette responsabilité ainsi que le financement du FAS. Des instruments législatifs adoptés en 1993 prévoient le financement des contrats d'apprentissage par un mécanisme de partenariat entre l'industrie, le FAS et les autorités de l'enseignement professionnel. Enfin, une loi nationale sur les qualifications, adoptée en 2000, arrête les procédures de création d'organes d'enseignement et du lieu de travail qui assureront l'accréditation effective de l'acquisition de connaissances sur le lieu de travail.

De nombreux autres pays sont en train de connaître des processus similaires de création d'institutions et d'adoption de mesures législatives. Ceux-ci débouchent toutefois en général sur des mécanismes différents qui dépendent des circonstances nationales et de la capacité des partenaires sociaux à assumer la responsabilité de la gestion, du financement et de la conduite des institutions. Dans de nombreux pays, en particulier des pays en développement, l'Etat continue toutefois d'exercer la responsabilité principale alors que, dans les pays développés, elle est transférée aux partenaires sociaux.

Ces institutions ne fonctionnent pas uniquement au niveau central. Elles ont souvent décentralisé un grand nombre de leurs fonctions vers les niveaux régional, local et sectoriel afin d'améliorer l'adéquation et la réactivité de la formation et mieux tenir compte des dimensions spécifiques des besoins de formation à ces niveaux. En Argentine, par exemple, le Conseil de la formation professionnelle de Rosario et de sa région (CCFP), créé en 1997, est une entité bipartite qui a noué des liens avec les autorités municipales et nationales et s'occupe de l'amélioration des programmes de cours, du rapport coût-efficacité et de la qualité de la formation dispensée par les institutions de la région. En Norvège, le Conseil national de la formation professionnelle (RFA) comprend des conseils de formation sectoriels. Ceux-ci conseillent les autorités nationales et le RFA au sujet de la formation dans les professions reconnues dont ils ont la charge. Ils déploient des activités en rapport avec la formation en institution et sur le lieu de travail, notamment la reconnaissance des compétences. Ils conseillent aussi le pays et ont la charge principale de la mise en œuvre de la formation professionnelle pour le compte des autorités du district.

Les éléments clés de ces cadres institutionnels nouveaux sont les politiques, les institutions et les mécanismes de financement de l'acquisition de connaissances et de la formation. Ils sont examinés dans les paragraphes qui suivent.

## *2. Financement de l'investissement*

Il est courant que les pays puisent à diverses sources pour financer la formation. La Chine, par exemple, finance la formation par l'intermédiaire de sources telles que les affectations du budget public, l'autofinancement par les entreprises, les organisations sans but lucratif, les prêts, les droits d'inscription, la création de revenus par les institu-

tions de formation, les dons et les subventions. La réglementation de l'Etat précise que 1,5 pour cent de la masse salariale des entreprises doit être utilisée pour la formation des travailleurs. Une certaine partie, généralement 15 pour cent, des fonds d'assurance des pouvoirs locaux pour l'emploi et le chômage doit être affectée à la formation précédant l'emploi et au recyclage des chômeurs (Chine, 1999).

Les *Conclusions* de l'OIT reconnaissent que la responsabilité de l'investissement en matière d'éducation et de formation peut être partagée entre le secteur public et le secteur privé. C'est aux gouvernements qu'il «appartient toujours d'assumer la responsabilité première de l'éducation de base et de la formation initiale» et «qu'échoit le rôle principal de l'investissement en faveur des groupes» menacés d'exclusion sociale ou de discrimination. C'est aussi principalement aux gouvernements qu'il appartient de veiller à ce que les personnes ne se voient pas privées d'accès à l'éducation et à la formation pour des raisons financières. En revanche, l'investissement dans l'acquisition de connaissances et la formation tout au long de la vie assurées sur le lieu de travail, qui renforcent l'employabilité des travailleurs et la compétitivité des entreprises, relève des entreprises et des personnes. Dans ce domaine, les tâches du secteur privé seront assurées au mieux par l'établissement de partenariats entre les gouvernements et les entreprises, entre le gouvernement et les partenaires sociaux, ou entre les partenaires sociaux eux-mêmes (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 11).

Le manque de ressources financières est un problème presque universel, et l'éducation et la formation ont été, dans de nombreux pays, des secteurs caractérisés par un sous-investissement chronique, en particulier dans le monde en développement. La lenteur de la croissance économique a pesé sur le financement public de l'éducation et de la formation. Les budgets publics de l'éducation connaissent souvent des fluctuations considérables et ont souvent diminué en chiffres relatifs et absolus. Les entreprises comptent de moins en moins sur le système public de formation pour répondre aux besoins de formation qui résultent des efforts qu'elles déploient pour suivre l'évolution rapide des techniques et des lieux de travail et maintenir leur compétitivité. Elles estiment souvent que la formation publique est inefficace et étrangère à leurs besoins. Il s'ensuit qu'elles financent et appliquent leurs programmes d'acquisition de connaissances et de formation propres. Les qualifications «non techniques», telles que l'aptitude à travailler en équipe, sont de plus en plus demandées suite à l'adoption, par les entreprises, de structures organisationnelles où le nombre de niveaux hiérarchiques est réduit. Le meilleur lieu pour développer ces compétences est également le lieu de travail, ce qui confère à l'entreprise un avantage absolu en matière d'investissement dans l'acquisition de connaissances et la formation sur le lieu de travail.

Il en découle un appel à la diversification des sources de financement en vue d'accroître et, surtout, d'améliorer les investissements dans le domaine de l'éducation et de la formation. Un principe général souvent adopté a été de charger des investissements l'entité visée par la formation, par exemple la personne, l'entreprise ou la société. Les entreprises et les personnes sont les principaux bénéficiaires de l'éducation et de la formation. On leur demande par conséquent d'assumer une plus grande part de l'investissement dans les programmes d'acquisition de connaissances et de formation.

Entre-temps, les gouvernements concentrent de plus en plus leurs efforts sur la création d'un environnement qui incitera les partenaires du secteur privé à investir dans l'éducation et la formation. Ils mettent en œuvre diverses mesures d'incitation

(juridiques, financières et motivationnelles) pour encourager les entreprises et les personnes à investir dans l'éducation et la formation. Cela étant, ils interviennent directement dans le financement de l'acquisition de connaissances et de la formation dans les domaines où il n'existe que peu d'incitations à le faire pour les entreprises et les personnes, par exemple en finançant l'acquisition de connaissances et la formation pour les PME. Enfin, les pouvoirs publics prennent entièrement à leur charge la responsabilité sociale de l'investissement dans les services d'acquisition de connaissances et de formation axés sur les groupes moins favorisés afin de les intégrer dans la vie économique et sociale.

*Le rôle des pouvoirs publics dans le financement de l'acquisition de connaissances et de la formation pour l'emploi*

Le financement de programmes de mesures actives du marché du travail est une des tâches prioritaires de nombreux gouvernements. Dans les pays de l'Union européenne, le financement public de ces programmes fait partie des plans d'action nationaux pour l'emploi. Ces plans sont fortement stimulés par le financement supplémentaire du Fonds social européen (FSE). Parallèlement à d'autres objectifs, notamment la reconversion économique et sociale des régions confrontées à des difficultés structurelles, le fonds appuie les efforts visant à lutter contre le chômage de longue durée. Il facilite par ailleurs le passage au travail qualifié pour les jeunes et les personnes qui ont été exclus de l'accès au marché de l'emploi. Pour la période 2000-2006, quelque 60 pour cent (34 milliards d'euros) du budget total du fonds sont affectés aux programmes de mesures actives du marché du travail qui améliorent l'aptitude au travail dans toute l'Union européenne. De ce montant, un tiers environ (11 milliards d'euros) est réservé à la lutte contre l'exclusion sociale. Le fonds soutient aussi le développement de l'esprit d'entreprise (8 milliards d'euros) et l'amélioration de l'adaptabilité de la main-d'œuvre européenne en rendant prioritaires l'acquisition de connaissances tout au long de la vie, l'utilisation des TIC et les activités axées sur les PME (11 milliards d'euros). Quatre milliards supplémentaires ont été attribués à des programmes spécifiques favorisant l'égalité hommes-femmes (Commission européenne, 2001b).

Au *Danemark*, le Plan d'action national pour l'emploi a contribué à réduire le chômage de près de la moitié entre 1997 et 2000 (de 9,2 à 4,7 pour cent). Le plan a fixé des objectifs ambitieux en matière de diminution du chômage des jeunes et du chômage de longue durée. Tout jeune se voit proposer un plan d'emploi personnel qui lui donne la possibilité d'entamer un emploi ou de suivre une formation dans les six mois qui suivent son inscription comme demandeur d'emploi. Des progrès importants ont été enregistrés: le chômage des jeunes est tombé de 12,2 pour cent en 1992 à 7,4 pour cent en 2000 (Commission européenne, 2001a). Pour la période 2000-2006, le FSE a affecté quelque 380 millions d'euros au soutien de mesures actives du marché du travail au Danemark, pour lesquelles la contribution du fonds a atteint 1,8 pour cent du total des dépenses nationales afférentes à ces mesures. Dans certains autres pays, la part du fonds dans le financement des mesures actives est sensiblement plus élevée, par exemple en Grèce (58,4 pour cent des dépenses totales consacrées aux mesures actives du marché du travail) et au Portugal (40 pour cent).

Les *imperfections du marché* entraînent souvent un sous-investissement dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le cas de la formation dans et pour les PME

est un exemple caractéristique. Dans le contexte européen, ici aussi, de nombreux programmes publics bénéficiant de l'aide du FSE encouragent le développement du transfert de technologies, en particulier des TIC, aux PME au moyen de la formation des travailleurs, de l'aide à la création de réseaux de TIC, et de l'amélioration de la collaboration entre les PME et les centres de recherche-développement dans le domaine des TIC. La mise au point de modules de formation multimédia et d'une série de méthodes d'enseignement ouvert et à distance visant à promouvoir, dans les PME, le développement des compétences en matière de TIC compte parmi les caractéristiques de nombreux programmes. Les partenariats entre PME et entre celles-ci et d'autres institutions peuvent aussi surmonter les imperfections du marché et accroître l'investissement de formation. Ces partenariats sont examinés plus en détail à la [section C.3](#) ci-dessous.

### *L'investissement des entreprises dans le domaine de l'acquisition de connaissances et de la formation pour l'emploi*

Les *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines* reconnaissent que les entreprises «ont un rôle essentiel à jouer en ce qui concerne les investissements dans la formation» (paragr. 12). Dans un grand nombre de pays, le secteur privé est très largement responsable du développement des compétences. L'Etat peut certes avoir joué un rôle prédominant dans l'offre de formation institutionnelle de haut niveau. Cela étant, le secteur privé, par d'innombrables activités d'acquisition de connaissances et de formation dont un grand nombre sont informelles et visibles seulement pour les personnes concernées (voir ci-dessous l'acquisition de connaissances sur le lieu du travail, à la [section C.3](#)), est probablement celui qui, globalement, contribue le plus dans ce domaine. Certaines entreprises, en particulier dans les secteurs concurrentiels de haute technologie, consacrent une part importante de leurs dépenses d'exploitation à la formation du personnel. Singapore Telecommunications Ltd., par exemple, a dépensé en 1998 l'équivalent de 4 pour cent des dépenses salariales à la formation. En moyenne, chaque travailleur s'est vu attribuer deux places de formation et a reçu 40 heures de formation. D'après l'analyse comparative annuelle de l'American Society for Training and Development (ASTD) relative à certains pays et certaines régions, les investissements en formation en 1998 étaient les plus élevés chez les interviewés aux Etats-Unis (724 dollars par travailleur) et les plus faibles en Asie (241 dollars par travailleur). En pourcentage des salaires, les dépenses de formation étaient les plus élevées en Europe (3,2 pour cent), suivie des Etats-Unis (2 pour cent) et du Japon (1,2 pour cent). Ces chiffres sont, en gros, indicateurs des investissements en formation dans les entreprises qui ont répondu aux diverses enquêtes nationales comparées dans le rapport de l'ASTD. Ils ne représentent pas les investissements de formation de toutes les entreprises (ASTD, 2000).

Les *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines* préconisent le recours à une série de mécanismes pour promouvoir l'investissement en formation. Ils peuvent comprendre un prélèvement sur les entreprises accompagné de subventions publiques, la constitution de fonds pour la formation, et l'adoption de diverses mesures d'incitation à la formation et à l'acquisition de connaissances, par exemple des dégrèvements fiscaux, des crédits de formation, des prix décernés au titre des meilleures activités de formation, l'ouverture

de comptes individuels de formation, et la reconnaissance du droit individuel et collectif à la formation. Certains de ces mécanismes sont examinés brièvement ci-dessous.

*Prélèvements.* Afin de garantir un financement stable et suffisant de la formation professionnelle, les pays affectent d'avance ou réservent certains impôts directs exclusivement à la formation professionnelle. Ces prélèvements peuvent être établis par les autorités publiques sous la forme d'impôts obligatoires, ou volontairement par les groupes d'industries, comme c'est le cas, par exemple, pour les chambres d'industrie et de commerce allemandes. Les prélèvements ont généralement l'avantage de présenter de fortes potentialités en matière de mobilisation des recettes. Leur montant peut être fonction de la production ou de la masse salariale des entreprises. Des prélèvements basés sur la production ont été utilisés dans des pays comme l'Equateur, le Kenya et le Mexique. Les prélèvements calculés d'après les salaires sont plus courants dans les pays tant développés qu'en développement. Ils peuvent prendre la forme de mécanismes générateurs de recettes et de mécanismes fondés sur des mesures d'incitation.

Les taxes sur les salaires génératrices de recettes ont été utilisées en particulier en Amérique latine. L'argent récolté grâce aux prélèvements a financé les institutions de formation gérées par les partenaires sociaux. Grâce aux ressources durables et fiables récoltées au moyen du prélèvement, divers organismes de formation tels que SENAI au Brésil, SENA et l'Institut pour l'éducation et la coopération au Venezuela sont devenus des organisations fortes capables de réagir largement et rapidement aux changements des besoins du marché en matière de compétences. Cela étant, ces prélèvements ont parfois diminué le volume de la formation autofinancée par les entreprises. L'encadré 4.3 illustre un autre type de mécanismes générateurs de recettes géré par l'Employment Insurance Scheme au Japon.

### **Encadré 4.3**

#### **Japon: le développement des capacités professionnelles des travailleurs**

L'Employment Insurance Scheme au Japon possède un compte spécial pour le «développement des capacités professionnelles des travailleurs». Les employeurs y versent 0,1 pour cent de la valeur de la masse salariale de l'entreprise. Ce mécanisme finance les institutions de formation et assure une aide financière aux programmes de formation agréés dans le secteur privé. La loi de 1985 sur la promotion de la mise en valeur des ressources humaines, telle que modifiée par la suite, fixe les règles et les normes d'admissibilité à la formation financée au moyen du système d'assurance. Les services du développement des compétences professionnelles administrent le compte et fournissent des subventions et des aides aux petites entreprises pour la formation continue, interne et externe, du personnel et pour les tests des compétences. Toutefois, la majeure partie de l'excédent de liquidités généré est utilisée pour construire de nouveaux complexes publics de formation.

Source: Banque asiatique de développement, sans date.



Les *prélèvements sur les salaires axés sur l'incitation* sont destinés à encourager les entreprises à mettre en place ou à étendre l'organisation de la formation dans l'entreprise. Les mécanismes d'incitation sont de deux types: les systèmes de décaissement, dans lesquels la taxe est prélevée sur toutes les entreprises puis redirigée vers certaines entreprises qui répondent à certains critères en matière de formation; et les systèmes d'exemption, dans lesquels les entreprises peuvent réduire ou supprimer les taxes sur la masse salariale ou autres taxes si elles organisent une formation acceptable dans l'entreprise. Bien qu'ils soient utilisés dans de nombreux pays, les systèmes de prélèvement-subvention n'ont souvent pas réussi à renforcer l'acquisition de connaissances de la main-d'œuvre, alors que telle est généralement leur fonction première. Souvent, ils constituent des excédents de liquidités; la bureaucratie et les procédures de demande compliquées font que peu d'entreprises sollicitent des aides pour la formation.

A Singapour, le Skills Development Fund (Fonds de développement des compétences – SDF) gère un système de décaissement qui a fortement contribué à accroître les investissements des entreprises en matière de formation. Il prévoit aussi des incitations pour les travailleurs qui se préparent à s'intégrer ou à se réinsérer dans la population active. Il incite à l'acquisition de compétences de plus haut niveau en vue de soutenir la restructuration économique et les entreprises à forte intensité de connaissances. Le fonds collecte un prélèvement et fournit des subventions aux employeurs pour les programmes de formation agréés. Le prélèvement, qui veut inciter les entreprises à mettre à niveau les compétences de leurs travailleurs, est appliqué sur les salaires des travailleurs peu qualifiés qui gagnent moins de 1 500 dollars de Singapour (SGD) par mois. Le prélèvement a été modifié plusieurs fois suite au changement des conditions économiques. Initialement, il était fixé à 2 pour cent des salaires concernés, a été porté à 4 pour cent pendant les années d'expansion économique, et s'élève actuellement à 1 pour cent. En 1998, les aides du fonds ont permis de créer 565 000 places de formation. Cette année-là, l'engagement a porté sur 88 millions de SGD, ce qui porte à 1,5 milliard de SGD le total des engagements depuis la création du fonds en 1979. Le succès du fonds s'explique par le fait que ses pratiques s'adaptent à l'évolution des conditions.

La France possède deux systèmes d'exemption, la *taxe d'apprentissage* (0,5 pour cent du salaire) pour la formation initiale, et la *taxe de formation* (1,5 pour cent du salaire pour les entreprises comptant dix travailleurs ou plus; 0,15 pour cent pour celles qui comptent moins de dix travailleurs), utilisée principalement pour financer l'acquisition de connaissances tout au long de la vie du personnel de l'entreprise. L'accent s'est déplacé du développement éducatif et culturel général du personnel à l'éducation et à la formation continues pour l'emploi. Toutes les entreprises en bénéficient proportionnellement au nombre de personnes qu'elles occupent. Le système a permis une augmentation des dépenses de formation supérieure au montant total des taxes versées par les entreprises.

Dans une autre variante du système d'exemption, le Chili accorde aux entreprises un crédit direct, à concurrence d'un plafond, sur les taxes (sur le revenu ou les salaires) qu'elles auraient normalement dû payer. Le système chilien a été une réussite: les employeurs estimaient qu'ils étaient maîtres des initiatives de formation et qu'ils économisaient de l'argent en formant le personnel au lieu de payer la taxe. Le système brésilien d'abattement d'impôts, par contre, a été moins efficace en raison, notamment, du manque d'information au sujet du système, des conditions trop vagues et des procédures de demande d'exemption trop compliquées.

*Conventions de formation et fonds de formation.* Les conventions collectives volontaires peuvent accroître les contributions des entreprises au-delà de toute contribu-

tion obligatoire. Les potentialités sont les plus importantes dans les pays à revenu moyen et élevé dans lesquels le secteur des entreprises est développé, la négociation collective est pratiquée à l'échelle des secteurs ou de l'industrie, et tant les employeurs que les travailleurs apprécient ce que la formation peut apporter en termes de productivité et de compétitivité. Les conventions collectives au niveau national, sectoriel ou de l'entreprise contiennent souvent des clauses spécifiques relatives à la formation et prévoient la création de fonds de formation sectoriels et régionaux. On trouve des conventions de formation volontaires en Belgique, au Danemark, en France, aux Pays-Bas et en Suède. Au Danemark, les conventions collectives sectorielles qui comportent une clause relative à la formation concernent une partie importante de la population active (voir Gasskov, 1994, p. 9). L'encadré 4.4 présente des exemples de conventions collectives en Europe qui ont pour but de créer des fonds de formation qui financent l'acquisition de connaissances et la formation des travailleurs tout au long de la vie.

#### **Encadré 4.4**

##### **Les fonds de formation en Europe: financer l'acquisition de connaissances et la formation des travailleurs tout au long de la vie**

Des fonds de formation créés en vertu d'accords bipartites volontaires ont été établis dans un grand nombre de pays européens. Ils donnent aux employeurs et aux travailleurs l'initiative et le contrôle en matière de formation, sans aucune ingérence de l'Etat. Ils permettent aussi la gestion conjointe des fonds par les travailleurs et les employeurs et prévoient des mécanismes de partage des coûts entre entreprises. En Belgique, un prélèvement est appliqué en vertu de conventions collectives et effectué par le système de sécurité sociale en vue de financer les fonds de formation sectoriels. Les fonds financent la mise en place d'une politique de formation et la formation assurée par les organisations syndicales. Les entreprises versent également une taxe de 0,25 pour cent sur les salaires en vue de financer la formation pour les groupes défavorisés. Le prélèvement est versé au Fonds national pour l'emploi, et l'exemption est accordée aux entreprises qui organisent la formation requise. En France, les fonds de formation sont gérés par des conseils administratifs bipartites. Ils peuvent aussi recevoir des subventions et des dons. Les entreprises qui paient pour la formation sont exemptées du prélèvement obligatoire des employeurs sur les salaires. Aux Pays-Bas, des fonds sectoriels similaires reçoivent une contribution du gouvernement pour subventionner la formation par l'apprentissage. En Allemagne, quelques fonds sectoriels ont été créés en vertu de conventions collectives. Ils opèrent sans aides fiscales. Des prélèvements pour la formation sont payés par certaines chambres d'industrie en vue de financer la formation pour leurs membres. En outre, des fonds sectoriels ont été créés en vertu de conventions collectives pour les secteurs de la construction, de l'horticulture, du travail de la pierre, de la toiture et du carrelage. Les prélèvements perçus par ces fonds ne couvrent pas la totalité du coût de la formation professionnelle pour l'entreprise. Toutefois, les contributions des employeurs sont utilisées pour couvrir les dépenses consenties par les entreprises pour la création de centres multi-entreprises.

Source: Gasskov, 1994; Johanson, 1996.

D'autres pays européens et de nombreux pays africains, notamment le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Maroc, le Tchad, la Zambie et le Zimbabwe, ainsi que des pays asiatiques, tels que la Malaisie et Singapour, ont créé des fonds pour la formation, qui tirent souvent la majeure partie de leurs ressources de prélèvements pour la formation. En Côte d'Ivoire, par exemple, le Fonds de développement de la formation professionnelle (FDFP) recueille des ressources, gère les plans de formation des entreprises et soutient la formation dans les petites entreprises et les entreprises du secteur informel qui ne contribuent pas, ainsi que pour des groupes cibles spécifiques. Le FDFP gère 50 pour cent du produit des prélèvements pour les activités d'acquisition de connaissances tout au long de la vie (1,2 pour cent des salaires); les 50 pour cent restants sont gérés par les entreprises elles-mêmes pour la formation qui répond aux critères du FDFP.

Les *distinctions pour la formation* sont un autre outil pour encourager les investissements dans le domaine de l'acquisition de connaissances et de la formation. Ces distinctions sont décernées aux entreprises et aux institutions pour récompenser le niveau d'excellence atteint par leurs programmes d'acquisition de connaissances et de formation. Elles servent de modèles et d'étalons à imiter par les autres entreprises et institutions. Par exemple, l'Institut irlandais de formation et de développement organise un système de distinctions annuelles pour les entreprises dont les mécanismes de formation répondent à certains critères précis. Le label «Investors in People», au Royaume-Uni, est une initiative similaire de la Confederation of British Industry (CBI). Le gouvernement de Bahreïn décerne une distinction à l'entreprise dont la performance en matière de formation au cours de l'année écoulée est jugée la meilleure. La distinction se fonde sur le niveau d'investissement en formation des entreprises et sur le nombre de Bahreïnites qui ont reçu une formation et qui, ensuite, remplacent des expatriés. L'Institut pour l'innovation en matière de formation (INOFOR), au Portugal, décerne des distinctions pour la bonne pratique en matière de formation. Il existe également un projet de création d'un forum sur la mise en valeur des ressources humaines et sur la formation, qui déciderait de l'attribution de distinctions basées sur des procédures comparatives.

*Financer l'acquisition de connaissances et la formation pour l'emploi:  
permettre à l'individu de prendre le contrôle*

Diverses méthodes sont mises en œuvre par les pouvoirs publics et par les employeurs pour permettre aux personnes de prendre en charge leur propre acquisition de connaissances et leur propre formation, y compris du point de vue financier. Il peut s'agir de bourses, de chèques, de prêts aux étudiants et de mécanismes financiers nouveaux tels que les «comptes-formation individuels». Ils sont examinés brièvement ci-dessous.

Les *chèques formation* ouvrent le droit à certains services de formation, définis largement, en contrepartie d'une certaine somme. Un certificat peut être émis ou la personne peut bénéficier d'un crédit d'impôt. Ces chèques ont pour but d'améliorer l'efficacité et l'application effective de la formation en renforçant le choix personnel. L'idée de départ est qu'en donnant aux personnes le libre choix et une information suffisante sur le dispensateur de formation et le marché de l'emploi elles choisiront tout d'abord le type de formation qui optimisera le rendement ultérieur. Elles choisiront ensuite le dispensateur de formation le plus susceptible de produire des diplômés

reconnus et possédant de bonnes perspectives d'emploi sur le marché du travail. Par exemple, l'Etat de Styrie, en Autriche, a trois systèmes de chèques formation qui visent des clientèles différentes: les personnes qui souhaitent créer leur propre entreprise; celles qui ont terminé un apprentissage mais veulent suivre une formation complémentaire de cinq ans après l'apprentissage; et les personnes qui souhaitent acquérir des qualifications spéciales dans des domaines tels que l'informatique, la conception et la fabrication assistées par ordinateur, et le marketing. Dans tous ces systèmes, la formation doit comporter 80 heures au minimum. Une attestation est délivrée après la réussite du cours (Heidemann, 2001). Un autre exemple est le système de chèques formation géré par le Fonds pour la formation des micro-entreprises au Kenya, destiné aux chefs d'entreprise du secteur *jua kali* (économie informelle) (voir chap. IV, section C.3).

Le système de chèques formation fait souvent appel au marché privé pour dispenser la formation. Des systèmes détaillés de suivi doivent être créés pour maintenir à jour l'agrément des institutions et éviter la fraude et les abus. S'il n'existe pas d'informations sur les cours de formation, les chèques formation peuvent inciter les bénéficiaires à dilapider l'argent à des formations inappropriées ou de mauvaise qualité. De plus, les systèmes de chèques formation pourraient porter préjudice aux dispensateurs publics si les personnes les considèrent comme des institutions de dernier recours. Des problèmes d'équité pourraient se poser dans la mesure où les personnes qui en ont les moyens pourraient ajouter un montant à celui du chèque et bénéficier probablement d'une meilleure formation.

Les *prêts aux étudiants* peuvent, dans certaines circonstances, être un moyen attrayant de promouvoir le financement de formations par les bénéficiaires. Le prêt finance une formation immédiate et est remboursé à terme grâce aux revenus accrus perçus suite à la formation. Les Etats-Unis possèdent un vaste système de bourses et de prêts pour les étudiants, qui peuvent être utilisés pour la fréquentation de nombreuses écoles privées, de collèges techniques et communautaires et d'universités. En 1996-97, 28,5 milliards de dollars ont été consacrés à des bourses et prêts aux étudiants (et aux familles) à tous les niveaux. Cela étant, il n'est pas facile d'adopter des systèmes de prêts aux étudiants dans les pays en développement. On y trouve peu de mécanismes de prêts et ceux qui existent sont destinés aux étudiants universitaires. Ces mécanismes nécessitent des systèmes administratifs importants pour l'examen des demandes, le décaissement des fonds et, en particulier, l'établissement des plans de remboursement. Les systèmes de prêts aux étudiants ne conviennent pas vraiment pour les pays à faible revenu, les personnes à revenus modestes ou les niveaux inférieurs de formation. Ils conviendraient le mieux pour les niveaux de compétence élevés et les programmes de courte durée offrant des perspectives immédiates d'emploi. Cela étant, même si les programmes de prêts aux étudiants n'ouvrent pas directement des perspectives de mobilisation de ressources privées supplémentaires pour l'acquisition de connaissances et la formation, il convient de les considérer comme un élément parmi d'autres dans un ensemble de mesures de politique.

Les *comptes-formation individuels* ont fait l'objet, ces dernières années, de débats animés et d'un certain nombre d'expériences. Il s'agit d'outils destinés à permettre aux groupes de travailleurs sous-représentés jusqu'ici, notamment ceux à faibles revenus et niveau d'instruction, d'avoir accès aux possibilités d'acquisition de connaissances tout au long de la vie, d'élargir leur choix en la matière et de les mettre en position de satisfaire leurs propres besoins dans ce domaine sur le marché de la formation. Ces

comptes, complétés par des subventions publiques et souvent des aides de l'employeur, encouragent les personnes à investir dans leur acquisition de connaissances et leur formation propres.

L'Autriche et le Royaume-Uni ont lancé des systèmes de comptes-formation, et la Suède fera de même en 2002. Au Royaume-Uni, pendant la phase de démarrage 2000-2002, le gouvernement accorde aux personnes une subvention de 150 livres versée directement sur un compte «virtuel» auprès d'un dispensateur de formation, qui s'ajoute au montant minimum de 25 livres versé par l'intéressé. Le gouvernement prévoit de financer un million de comptes-formation, la subvention variant selon le type de formation. Les cours d'informatique font l'objet d'une subvention à hauteur de 80 pour cent, plafonnée à 200 livres. La subvention pour les autres cours atteint 20 pour cent et est plafonnée à 100 livres. Dans le cadre d'un projet pilote au Gloucestershire, la plupart des comptes-formation ont été ouverts par des titulaires de revenus modestes, des personnes d'âge moyen et des personnes âgées, ainsi que des personnes ayant un faible niveau d'instruction. Les trois quarts d'entre eux avaient un revenu annuel inférieur à 15 000 livres. Les cours concernaient tout un éventail de matières, les TIC en représentant le tiers.

La Suède prévoit de lancer un système ambitieux de comptes-formation individuels (IKS – Individuellt Kompetenssparande) en 2002. Contrairement au Royaume-Uni, les personnes concluent des contrats d'épargne avec des banques, des compagnies d'assurance ou des organisations de gestion de fonds. Un million de comptes, constitués de contributions du gouvernement, des employeurs et des intéressés, seront ouverts pour les personnes âgées de 30 à 55 ans dont les revenus annuels sont compris entre 6 000 et 25 800 euros. Lorsqu'elles versent un certain montant sur leur compte, celui-ci est complété d'une subvention d'un même montant, avec un plafond de 300 euros. Des retraits peuvent être effectués sur ce compte pour financer des cours de formation d'une durée minimum de cinq jours. Ces retraits sont imposables, mais bénéficient d'une subvention de l'Etat sous la forme d'un versement d'aide à la formation, à concurrence de 1 125 euros pour une formation complémentaire de longue durée. En 1999, le parlement a affecté quelque 140 millions d'euros au système, auxquels s'ajouteront environ 35,8 millions d'euros par an pour le financement des exonérations fiscales applicables aux contributions des employeurs aux comptes.

Contrairement au système britannique, l'IKS ne s'appuie pas sur des projets pilotes mais sur l'expérience de différentes entreprises. L'une d'elles est la compagnie d'assurance Skandia, qui gère un système des comptes d'assurance épargne formation qui finance les congés payés de formation. Si les travailleurs versent des sommes sur un compte d'assurance, la compagnie verse des contributions sur un compte parallèle. Lorsque la personne exerce son droit au congé de formation, les sommes accumulées sur les deux comptes sont utilisées pour financer le maintien du versement du salaire. Au cours des deux premières années de fonctionnement du projet Skandia, 40 pour cent des travailleurs ont conclu des contrats individuels avec la compagnie.

### *3. Offre de possibilités de formation aux travailleurs occupant un emploi*

#### *Partenariats*

Les diverses combinaisons de partenariat entre gouvernement, organisations d'employeurs, syndicats, autorités locales, entreprises, institutions intermédiaires et

autres parties prenantes constituent, de plus en plus, les mécanismes préférés pour l'offre de possibilités d'acquisition de connaissances et de formation pour l'emploi. Parfois, des partenariats sont créés au niveau national en vue de promouvoir les efforts de formation visant à améliorer la compétitivité des entreprises dans tous les secteurs. Les activités de développement des compétences sont souvent combinées avec d'autres pratiques pour améliorer la performance des entreprises et les conditions sur le lieu de travail. Elles peuvent aussi recevoir une dimension d'équité en visant des groupes particuliers de travailleurs, par exemple les travailleurs faiblement rémunérés et peu instruits qui ont besoin de compétences de base pour développer leur aptitude à l'emploi et leurs perspectives de s'assurer un revenu. Les programmes d'acquisition de connaissances peuvent aller de l'acquisition de connaissances de base de la lecture, de l'écriture et du calcul à la formation professionnelle. La majorité des partenariats d'acquisition de connaissances et de formation est généralement axée sur un secteur, une industrie ou une «grappe».

Aux Etats-Unis, la loi School-To-Work Opportunities (STWO: de l'école à la vie active), de 1994, encourage la création de partenariats locaux regroupant des employeurs, des établissements d'enseignement, des enseignants, des syndicats et d'autres groupes tels que des associations professionnelles. Les activités axées sur le travail doivent obligatoirement faire partie de tout système STWO et comprendre des stages en entreprise, des programmes planifiés de préemploi, une formation en cours d'emploi et une formation progressive, le mentorat sur le lieu de travail, l'acquisition de connaissances des compétences, les connaissances sectorielles, l'attitude positive face au travail et l'employabilité. Les activités de création d'entreprises parrainées par les écoles sont fortement encouragées. En 1998, 1 100 partenariats avaient été mis en place dans 44 Etats.

*Partenariats créés à l'initiative des organisations syndicales.* Au Royaume-Uni, le Trade Union Congress (TUC) a créé en 2001 un nouvel institut du partenariat qui encourage les partenariats entre employeurs et syndicats dans l'industrie. Il a pour but d'engager les entreprises à veiller à la performance organisationnelle par l'acquisition de connaissances et la formation et à les rendre sensibles aux besoins des marchés de produits en mutation. L'institut appuie aussi les mesures prises par les entreprises en vue d'améliorer la sécurité d'emploi et la qualité de la vie au travail (Taylor, R., 2001). Au Royaume-Uni encore, UNISON, un grand syndicat qui regroupe essentiellement des travailleurs du secteur public, organise une forme nouvelle d'acquisition de connaissances sur le lieu de travail, appelée «Return to Learn» (R2L), en partenariat avec les employeurs (voir encadré 4.5).

*Offre de formation par secteur et par industrie.* Il existe une longue tradition d'éducation et de formation par secteur ou par branche dans les pays de l'OCDE, les pays d'Amérique latine et les pays asiatiques. Ces programmes sont souvent gérés et supervisés par l'association d'employeurs du secteur concerné. Les initiatives sectorielles, du fait qu'elles sont conduites par les employeurs, ont l'avantage d'offrir une formation conditionnée par la demande et adaptée aux besoins particuliers de l'industrie.

Un exemple récent de partenariat sectoriel est l'«ICT Skills Consortium», institué par les grandes entreprises européennes des TIC dans le but de combler certaines lacunes importantes du secteur en matière de compétences (voir encadré 4.6). En Amérique latine, diverses chambres sectorielles sont en train d'étendre l'éventail des services qu'elles offrent à leurs membres aux domaines de la recherche-développement et du développement de la formation et des compétences. Au Mexique, la Chambre nationale de l'industrie textile (CAMAINTEX) propose des services de formation par l'in-

### Encadré 4.5

#### **Le partenariat syndicat-employeur dans le domaine de la formation: le programme R2L d'UNISON**

Le programme «Return to Learn» (R2L) vise les travailleurs faiblement rémunérés et qualifiés. Les personnes (essentiellement des affiliés d'UNISON) peuvent entreprendre un programme d'acquisition de connaissances à quatre niveaux différents: les trois premiers, qui débutent par l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul, sont gratuits; le quatrième, qui concerne la formation professionnelle, est soumis au paiement d'un droit d'inscription. Les employeurs fournissent le soutien financier et les congés pour l'acquisition de connaissances. L'employabilité des travailleurs est améliorée, les compétences acquises étant reconnues par les employeurs. En 1998, quelque 6 000 étudiants avaient mené à bien le programme R2L. Une étude antérieure a montré que 80 pour cent des étudiants étaient des femmes, et 42 pour cent des travailleurs à temps partiel. De nombreux participants appartenaient à des minorités ethniques.

Sources: communication privée avec UNISON; Munro et Rainbird, 2000).

termédiaire du Centre pour l'amélioration de la formation et des compétences dans le secteur textile (CATEX). En Argentine, des entreprises de l'industrie graphique ont favorisé la formation par le projet «Gutenberg Literary Archive».

#### *Répondre aux besoins des petites et moyennes entreprises en matière de formation*

Les petites entreprises sont désavantagées par rapport aux grandes lorsqu'il s'agit de l'acquisition de connaissances et de la mise à niveau des compétences de leurs travailleurs. Souvent, les PME ne peuvent se permettre de former leur personnel. Les cours existants peuvent être mal adaptés à leurs besoins particuliers. Or la motivation en matière d'acquisition de compétences nouvelles est importante chez les chefs et les travailleurs des petites entreprises.

*La formation et les partenariats sectoriels dans les PME.* Certaines des initiatives les plus prometteuses qui ont visé les PME étaient axées sur les secteurs et ont souvent fait intervenir des institutions intermédiaires qui dispensent et organisent la formation, en la combinant avec des services et des initiatives destinés à renforcer les capacités. Souvent, ces initiatives font intervenir des organes ou des associations qui représentent les entreprises dans un secteur.

L'association de chefs d'entreprise ASCAMM au Japon, qui regroupait (en 1996) 150 petites entreprises du secteur de la fabrication de moules et de matrices, a créé son propre centre technologique qui dispense des cours de formation ainsi que d'autres services en vue de renforcer la compétitivité des entreprises. Les liens entre le centre et l'association facilitent la communication d'idées pour l'amélioration permanente des services (Pyke, 2000). En Thaïlande, les entreprises sont confrontées aux pressions croissantes des grands investisseurs étrangers, en particulier des fabricants d'automobiles, dans le sens de l'amélioration de la performance et de la qualité. L'Institut pour le développe-

#### **Encadré 4.6**

### **Un partenariat sectoriel: vaincre le manque de compétences dans le secteur des TIC en Europe**

Avec le soutien de la Commission européenne, sept grandes entreprises européennes du secteur des TIC (IBM Europe, Nokia Telecommunications, Philips Semiconductors, Thomson CSF, Siemens AG, Microsoft Europe et British Telecommunications) ont constitué un consortium pour les compétences dans le secteur des TIC et lancé un projet pilote visant à étudier de nouvelles manières de résoudre le problème du manque de compétences. Le projet a pour objectif de mettre en place, pour les étudiants, les institutions d'enseignement et de formation et les gouvernements, un cadre décrivant les compétences et les qualifications requises par le secteur des TIC en Europe.

Pour réaliser cet objectif, les entreprises qui parrainent le projet ont:

- défini des profils de poste génériques concernant leurs activités principales;
  - créé un site Web dédié, [www.career-space.com](http://www.career-space.com).
- Par ces profils de poste, elles visent:
- à attirer davantage d'étudiants vers les cours et l'emploi dans le secteur des TIC en proposant des profils attirants, rédigés dans la langue de tous les jours, des emplois, des rôles et des possibilités actuels dans le secteur;
  - à fournir aux personnes responsables de l'établissement des programmes de cours dans le domaine des TIC des informations claires, actualisées et d'accès facile sur les compétences dont le secteur a besoin;
  - à aider les pouvoirs publics à définir des politiques visant à favoriser le développement des compétences en matière de TIC en Europe.

Source: site Web à [www.career-space.com/project\\_desc/serv.htm](http://www.career-space.com/project_desc/serv.htm).

ment des industries des métaux (MIDI – Metal Industries Development Institute), une institution intermédiaire publique spécialisée dans le transfert des technologies et la formation, aide les petites entreprises du secteur de la transformation des métaux et des secteurs associés à mettre à niveau leur technologie, leur formation et leurs processus de fabrication. MIDI a contribué à créer des associations sectorielles de chefs d'entreprise, notamment la Thai Foundrymen's Association, qui peuvent faire connaître à MIDI et aux autres institutions leurs besoins en matière de formation et autres services.

*Les stratégies de grappes.* Les secteurs industriels géographiquement regroupés en «grappes» peuvent bénéficier de cours adaptés existant dans la région. En République de Corée, le complexe Kumi Electronic Industry se compose de quelque 150 entreprises du secteur de l'électronique, essentiellement des PME, ainsi que d'entreprises auxiliaires et d'agents. Il bénéficie des services d'établissements d'enseignement spécialisés tels que la Kumi Electronics High School et le Keum-oh Engineering College (Kang, 1996). Au Pakistan, Sialkot, une grappe d'entreprises de fabrication d'instruments chirurgicaux, a été créé avec l'aide d'institutions locales telles que l'Apprenticeship Training Institute of Sialkot et le Metal Industries Development Centre (Aftab, 1998). Aux Etats-Unis, l'industrie du vêtement bénéficie des services de sa propre institution intermédiaire dédiée (voir [encadré 4.7](#)).



### Encadré 4.7

#### La Garment Industrial Development Corporation (GIDC) aux Etats-Unis

La GIDC est une institution intermédiaire tripartite qui dessert une grappe d'environ 4 600 entreprises du secteur du vêtement de New York, essentiellement de petite taille, en butte à une vive concurrence. Une part importante des activités de la GIDC est constituée de programmes de formation aux compétences spécialisées, destinés tant aux travailleurs qu'à la direction. Plus de 1 000 travailleurs et cadres bénéficient chaque année de ces programmes. La formation est dispensée conjointement avec d'autres initiatives visant à renforcer la compétitivité de la grappe d'industries, par exemple la promotion des technologies «quick response», les projets de démonstration et un service de marketing international.

Source: Herman, 1998.

Dans la région de Valencia, dans le sud-est de l'Espagne, un réseau de 11 instituts techniques fournit aux petites entreprises locales des services de développement, notamment de formation, adaptés aux besoins particuliers des grappes sectorielles dans les secteurs du textile, de la chaussure, de la céramique et des jouets. Chaque institut est relié à une association de chefs de petites entreprises, qui forment aussi la majorité de son conseil d'administration. Ce mécanisme, conjointement avec une forte orientation sectorielle, incite les instituts à être plus sensibles aux besoins de leurs clients et accroît la pertinence de leurs services, y compris de formation (Pyke, 1994).

Les *programmes axés sur la chaîne d'approvisionnement* sont une autre innovation en matière de formation des travailleurs dans les petites entreprises, souvent avec le soutien des pouvoirs publics. Lorsque les petites entreprises deviennent suffisamment compétentes, elles peuvent compter sur des commandes des entreprises dominantes, qui transfèrent alors éventuellement leur savoir tout au long de la chaîne en offrant des connaissances spécialisées ou des équipements, ou les deux. Les entreprises dominantes, les petits fournisseurs locaux et les institutions locales de formation, voire d'autres acteurs encore, peuvent aussi conclure des partenariats pour le développement des fournisseurs. En Argentine, le Programme de développement des sous-traitants encourage la coopération entre les grandes et les petites entreprises dans le but d'améliorer la qualité, l'efficacité et le développement technique, en leur qualité de fournisseurs des entreprises dominantes dans les secteurs de l'automobile, de l'agro-industrie, du textile et de la sidérurgie. Les petites entreprises participantes se voient dispenser une formation en contrôle de la qualité, en conception industrielle et en mise à niveau technologique (Massimi, 1998, p. 369). Une autre initiative qui concerne la chaîne d'approvisionnement est le programme Global Supplier (fournisseurs d'envergure mondiale) en Malaisie (voir [encadré 4.8](#)).

Les *groupes de PME* qui ont des besoins communs peuvent constituer des partenariats, par exemple en matière d'application des TIC, afin de surmonter les problèmes de ressources ou les coûts qu'entraîne l'engagement d'experts spécialisés. Ils peuvent former des partenariats avec des organismes régionaux, y compris des organismes de

#### **Encadré 4.8** **Malaisie: le programme «Global Supplier»**

Le Penang Skills Development Centre en Malaisie gère le *Global Supplier Programme* qui développe les capacités des entreprises locales par la formation et l'établissement de liens avec les entreprises transnationales. Le gouvernement de l'Etat fournit les incitations financières, les ressources industrielles communes et les connaissances spécialisées, et les SME s'engagent à transformer leurs techniques et leurs processus. Les fabricants et les fournisseurs de matières premières reçoivent une formation aux compétences et aux qualifications essentielles pour l'utilisation des nouvelles technologies. Les entreprises transnationales «adoptent» ensuite des entreprises locales et mettent à niveau leurs compétences de direction et leur technologie. Ce mentorat et cet encadrement ont prouvé leurs mérites: certains fournisseurs ont atteint des niveaux de compétence qui leur ont permis de devenir eux-mêmes des acteurs d'envergure mondiale. L'évaluation, l'examen et l'analyse comparative périodiques des PME comptent parmi les caractéristiques importantes du programme.

Source: CNUCED, 2000.

formation, en vue d'identifier les besoins futurs de compétences et d'établir des programmes de cours appropriés. Au Mexique, le programme «Qualité intégrale et modernisation (CIMO)» s'adresse aux groupes de petites, moyennes et micro-entreprises qui présentent des problèmes et des caractéristiques communs. Le programme CIMO offre des services intégrés, notamment de formation, d'information et de conseil, et une assistance technique. Il opère par l'entremise d'unités de promotion de la formation établies au sein des associations de chefs d'entreprise (CINTERFOR, 2000).

Les *stratégies de partenariats locaux et régionaux*. Une approche plus large du partenariat est celle de la gestion du changement à l'échelle régionale ou locale, en intégrant des stratégies de formation avec l'offre d'autres stratégies de développement et des intrants habilitants. Il peut s'agir de l'accès aux ressources financières, de tests de qualité et de centres de mesure; d'aide à la mise en œuvre des mesures sanitaires et de sécurité; de programmes d'aide à la commercialisation, de programmes visant la chaîne d'approvisionnement et de programmes de mise en réseau; de la simplification des procédures réglementaires; de l'offre de services d'aide sociale qui permettent la participation et d'infrastructure d'accueil des enfants. Ces stratégies peuvent nécessiter la coopération, le dialogue et la consultation entre de nombreuses institutions et organisations locales et régionales. En El Salvador, les membres de l'Agence locale pour le développement économique du département de Morazán sont notamment des associations pour le développement, des associations de femmes, des coopératives et des fondations. L'agence fournit des services de crédit, de conception de projets et de gestion, une assistance technique pour diverses activités de production et une formation en administration des affaires, en organisation, en environnement et en préservation des sols. En 1998, l'agence a organisé 24 séminaires de formation réunissant 650 chefs de micro-entreprises. En Mongolie, les agences locales pour le développement économique qui desservent les provinces d'Arkhangai et de Bulgan offrent une

assistance technique pour les projets de microcrédits; des cours de formation et des prêts de courte durée pour les femmes, destinés à la création de micro-entreprises ou de coopératives. Des agences similaires ont aussi été créées en Bulgarie, en Bosnie-Herzégovine et en Croatie.

*Transformer l'économie informelle: répondre aux besoins des micro-entreprises, des chefs d'entreprise et des travailleurs indépendants*

Dans beaucoup de pays peu développés, l'ajustement structurel, la stagnation économique et la contraction de l'économie formelle ont entraîné une croissance extraordinaire de l'économie informelle qui permet aux populations de trouver un moyen de survie, si maigre soit-il. La formation peut être un instrument permettant de relever le formidable défi de l'économie informelle.

*Les politiques pour transformer l'économie informelle.* Dans ses *Conclusions*, le BIT énonce que l'acquisition de connaissances et la formation des travailleurs dans l'économie informelle devraient, «en liaison avec d'autres mesures telles que les politiques fiscales, l'octroi de crédits, l'élargissement de la protection sociale et la législation du travail, viser à améliorer la performance des entreprises et l'employabilité des travailleurs de manière à transformer des activités souvent marginales et de survie en un travail décent pleinement intégré dans la vie économique structurée. Les connaissances préalables et les compétences acquises dans le secteur devraient être validées, ce qui permettrait d'aider les travailleurs du secteur informel à accéder au marché du travail formel» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 7). La sous-traitance, jointe au transfert de technologies et à la formation, peut contribuer à améliorer la productivité des travailleurs dans l'économie informelle.

Peu de pays possèdent des politiques et des programmes fonctionnels qui respectent les recommandations ci-dessus. Au Kenya, toutefois, après une période de désintérêt relatif de plus de deux décennies, le gouvernement a adopté récemment une double stratégie d'encouragement de la croissance économique dans la *jua kali*, ou économie informelle. Il a levé les obstacles législatifs qui entravaient la croissance et a invité les banques et les dispensateurs de formation à participer à un système de chèques formation en vue de développer les compétences entrepreneuriales et techniques des petites et micro-entreprises, des chefs d'entreprise et des travailleurs. Un fonds de formation pour les petites et micro-entreprises, d'un montant de 11,5 millions de dollars E.-U., distribue chaque année 6 000 chèques-formation aux chefs de ces entreprises qui servent à «payer» la formation suivie auprès d'un dispensateur choisi librement. Ces chèques ont des effets sociaux favorables, puisqu'ils aident les chefs d'entreprise féminins (qui reçoivent 40 pour cent des chèques) à créer des entreprises. Le reste va aux micro-entreprises du secteur de la fabrication orientées vers la croissance. La plupart des formations concernent des compétences et des pratiques directement utilisables et durent moins d'un mois. La majorité des chèques-formation est utilisée pour acheter les services de maîtres artisans (hommes et femmes) dans divers métiers, le reste allant à la gestion et à d'autres types de formation pour les chefs d'entreprise. Malgré ces résultats favorables, d'autres interventions sont nécessaires, notamment des services de crédit et de mise à niveau technique, pour permettre aux chefs d'entreprise de la *jua kali* de créer des emplois en plus grand nombre et de meilleure qualité et de passer à l'échelon supérieur: celui des petites et moyennes entreprises du secteur formel (Haan, 2001, pp. 26-27).

La réorientation des programmes des institutions formelles d'enseignement et de formation professionnels est une mesure qui a parfois été prise en vue de mieux répondre aux besoins de compétences dans le secteur agricole et dans le secteur secondaire et tertiaire informel. En République-Unie de Tanzanie, l'Institut de formation professionnelle Legruki dispensait des formations pour l'emploi salarié dans le secteur formel mais n'assurait pas suffisamment la formation aux compétences et aux techniques multiples nécessaires pour réussir dans les emplois d'indépendant. Après une enquête de marché effectuée au niveau local, le programme des cours a été revu: la formation aux compétences multiples a remplacé la formation à une compétence unique. La formation s'appuie sur les opportunités qu'offre le marché local, elle intègre les compétences traditionnelles utiles et augmente la souplesse de l'offre de cours. Une étude de suivi portant sur la moitié environ des apprenants diplômés depuis 1980 a montré que 90 pour cent d'entre eux exerçaient un emploi, la majorité étant des emplois indépendants tant dans les villages que dans les zones rurales (Middleton et coll., 1993, p. 222).

*Mise à niveau de l'apprentissage informel.* Il est possible d'accroître l'offre de compétences et de formation pour l'économie informelle en renforçant l'apprentissage informel, courant dans beaucoup de pays d'Afrique. *Environnement et développement du tiers monde (Enda-tm)*, une ONG active dans plusieurs pays, principalement du nord-ouest de l'Afrique, oriente sa formation vers les jeunes défavorisés des zones semi-urbaines en les aidant à trouver un emploi dans les micro-entreprises, en partenariat avec des artisans du secteur informel. Par exemple, les parents des futurs apprentis choisissent l'artisan formateur. Enda vérifie s'il convient et possède les compétences requises. L'artisan et l'apprenti conviennent d'un programme de deux ou trois ans, complété par une formation à la lecture et à l'écriture en français ou dans une langue locale. La formation est pratique et axée sur l'emploi indépendant. Des évaluateurs extérieurs apprécient tous les trois mois les progrès accomplis par l'apprenti. Enda indemnise souvent les artisans pour le temps qu'ils consacrent à la formation d'un apprenti, par exemple en fournissant du matériel et des matières premières. Enda intervient aussi auprès des banques pour appuyer les artisans qui ont besoin de prêts qui leur permettront de gérer des commandes importantes (Barcia, 1996).

Suite à une nouvelle mesure (loi n° 12.00 du 1<sup>er</sup> juin 2000 relative à l'apprentissage), le Maroc est en train de transformer un type traditionnel et informel d'apprentissage basé sur un contrat verbal en un système structuré et formel d'enseignement et de formation approuvé par la loi. L'apprenti signe un contrat de formation en entreprise avec un établissement ou une entreprise, combinée avec une formation générale et technologique, par exemple dans un établissement d'enseignement et de formation agréé, un établissement de service public ou une autre entreprise. L'apprenti peut aussi préparer un examen pour l'obtention d'un diplôme ou autre qualification. Les entreprises bénéficient de mesures les incitant à accueillir des apprentis, notamment l'exemption des cotisations de sécurité sociale; l'Etat prend aussi à sa charge les frais de formation des maîtres d'apprentissage (Maroc, 2000).

### *L'acquisition de connaissances en entreprise et sur le lieu de travail*

Le lieu de travail est en train de devenir une source majeure d'acquisition de connaissances tout au long de la vie. L'acquisition de savoir sur le lieu de travail comprend l'apprentissage en tant qu'élément de l'acquisition de connaissances initiale, essentiellement pour les jeunes. Les initiatives nouvelles visant à moderniser l'apprentissage

ont été examinées au [chapitre III](#). La présente section est consacrée à la formation et à l'acquisition de connaissances pour les travailleurs qui exercent déjà un emploi.

*L'acquisition de connaissances sur le lieu de travail* prend rapidement de l'ampleur dans les entreprises, stimulée par des possibilités d'acquisition de connaissances en ligne rendues accessibles aux travailleurs. En outre, les nombreuses compétences «non techniques» nouvelles, notamment dans le domaine du travail en équipe, de l'initiative, de la communication, etc., dont la demande ne cesse d'augmenter dans les structures organisationnelles actuelles, où le nombre de niveaux hiérarchiques diminue, s'acquièrent mieux au travail, souvent de manière informelle, que dans des contextes formels d'éducation et de formation. Le développement de l'acquisition de connaissances sur le lieu de travail remet en question certaines pratiques solidement établies dans les systèmes de formation traditionnels. Plusieurs pays ont mesuré les implications de cette évolution pour les formateurs et les programmes de cours. Des pays comme l'Afrique du Sud, l'Australie, Bahreïn et l'Égypte ont recours à des techniques d'évaluation basées sur les compétences pour mettre actuellement en place des systèmes de reconnaissance «formelle» de ces compétences informelles, quels que soient le lieu et les modalités de leur acquisition. L'acquisition de connaissances sur le lieu de travail, approuvée par les partenaires sociaux, relève désormais du domaine et de la compétence reconnus des entreprises et des organisations.

Les travaux de recherche du BIT semblent indiquer que l'acquisition de connaissances ne doit pas nécessairement être le fruit accidentel du travail, mais qu'elle peut être utilisée pour répondre aux besoins de développement de l'individu tout en étant mobilisée pour promouvoir les objectifs stratégiques et organisationnels des entreprises (Ashton et Sung, à paraître). Il est possible de promouvoir les environnements riches en acquisition de connaissances, par exemple en appréhendant et en exploitant la quantité énorme de connaissances fondées sur l'expérience ou de connaissances «tacites» du personnel, en créant des structures à nombre réduit de niveaux hiérarchiques et en encourageant la constitution d'équipes. Des études faites au Danemark semblent indiquer que les entreprises s'efforcent de plus en plus d'exploiter ces connaissances tacites et de mettre au point des modes d'acquisition de connaissances informels qui font appel à la fois à l'acquisition de connaissances personnelle et en équipe. Le contexte de l'emploi offre aux personnes la possibilité d'apprendre auprès des contremaîtres et de leurs camarades d'équipe et de tirer profit de leur participation à un projet commun (Shapiro, 1998). Le mentorat prend de plus en plus d'importance dans le processus d'acquisition de connaissances. [L'encadré 4.9](#) illustre par un exemple le contexte nouveau de l'acquisition de connaissances en équipe et sur le lieu de travail.

L'acquisition de connaissances et la formation sont plus efficaces lorsqu'elles sont combinées avec d'autres pratiques organisationnelles et de gestion des ressources humaines telles que l'embauche et la sélection du personnel, les salaires liés à la performance, la conception ou la réforme du travail, et l'établissement de rapports de confiance entre la direction et le personnel. Ces pratiques sont courantes dans les «high performance work organizations» (organisations de travail à haut rendement: HPWO). Hewlett Packard, l'entreprise d'électronique, donne un ordinateur à tous ses travailleurs afin qu'ils aient accès aux cours sur l'Internet. Chez Nokia, c'est de plus en plus le membre du personnel qui est responsable de son processus d'acquisition de connaissances. L'entreprise fournit l'environnement propice à l'acquisition de connaissances. Les travailleurs peuvent y mener des expériences et apprendre sans crainte de sanctions s'ils commettent des erreurs.

### Encadré 4.9

#### Les îlots d'apprentissage: une innovation allemande sur le lieu de travail

Dans l'usine de Gaggenau de Mercedes-Benz, des îlots d'acquisition de connaissances développent les compétences techniques et sociales des travailleurs, les habituent au travail en équipe et aident l'entreprise à tirer les leçons de formes et de structures organisationnelles différentes en vue de modeler son organisation future. Les îlots d'acquisition de connaissances sont situés dans une section distincte de la zone de travail, qui contient du matériel de production et du matériel didactique et où les travailleurs travaillent en équipe à des tâches intégrées et complexes qui font partie d'un projet. Celles-ci comprennent des aspects de planification et de résolution de problèmes de logistique. Les groupes qui travaillent en semi-autonomie bénéficient de l'aide d'un mentor chargé de la coordination et qui n'intervient qu'en cas de nécessité. Le fait d'avoir ces îlots d'acquisition de connaissances à proximité directe des travailleurs aide ceux-ci à s'identifier à ces initiatives et à se familiariser avec le processus de changement. On espère ainsi atténuer la résistance au changement. Le groupe reçoit des objectifs clairement définis qui doivent être atteints dans un délai de cinq semaines. Afin d'encourager les travailleurs à rechercher des améliorations, le groupe reçoit régulièrement un retour d'information sur les progrès accomplis. Les travailleurs plus anciens choisissent les mentors, qui sont détachés de la chaîne de production pour aider les travailleurs dans les îlots d'acquisition de connaissances. L'équipe de l'îlot d'acquisition de connaissances est chargée de compenser la perte de travail de production de leur mentor pendant cette période. On fait ainsi comprendre aux jeunes travailleurs ce qu'implique le travail dans un contexte industriel commercial. Le mentor a un rôle de conseiller: il est le point de contact pour le groupe, mais n'intervient que lorsque des erreurs graves sont commises. On entend ainsi préserver autant que possible l'autonomie du groupe.

Source: Institute of Personnel and Development, Londres, 1998.

Dans les HPWO, tous les travailleurs participent à l'acquisition de connaissances. Dans les organisations classiques, par contre, caractérisées par un fort compartimentage de la main-d'œuvre, seuls les cadres et le personnel technique ont généralement accès à la formation. Par l'entremise de leur travail, les travailleurs des HPWO apprennent à établir le lien entre leur comportement et la réalisation des objectifs organisationnels. La Social Security Administration (SSA) aux Etats-Unis a étendu le mandat de sa fonction de mise en valeur des ressources humaines au développement de la carrière et de l'organisation et à l'amélioration des performances. Elle identifie les hiatus entre les compétences nécessaires pour répondre aux aspirations de la SSA et celles existantes. La SSA, qui vise quelque 65 000 travailleurs au niveau fédéral et 12 000 travailleurs au niveau des Etats, a recours à des techniques modernes d'acquisition de connaissances et de formation. A Thorn Lighting, une entreprise de fabrication au Royaume-Uni, la formation et l'acquisition de connaissances sont à l'avant-plan de son élan d'innovation technologique, soutenues par des pratiques telles que la fabrica-

tion cellulaire, l'établissement de rapports de confiance entre les travailleurs, le partage des informations et la gratification de la performance. Les ouvriers de la chaîne de fabrication subissent une évaluation et une formation de base aux compétences requises pour le travail en équipe; tous les travailleurs reçoivent aussi des notions élémentaires sur le travail en équipe.

#### 4. Programmes actifs du marché du travail et stratégies antipauvreté

##### *Programmes actifs du marché du travail*

Les taux de chômage élevés et persistants et la marginalisation de certains groupes de la société ont suscité un intérêt plus grand pour les programmes actifs du marché du travail, au détriment des mesures passives d'aide aux chômeurs. Ces programmes visent des groupes spécifiques, notamment les femmes, les jeunes travailleurs, les chômeurs de longue durée, les travailleurs âgés et les travailleurs dont l'emploi a été supprimé ainsi que les travailleurs handicapés. Ils sont conçus pour répondre aux besoins particuliers de ces groupes, qui dépassent la formation à des compétences spécifiques pour inclure la formation de base à l'écriture, à la lecture et au calcul, l'aide à la recherche d'un emploi, l'orientation et les conseils professionnels, la reconversion, l'aide à l'embauche et les subventions salariales, les programmes de travaux publics, les programmes de développement des micro-entreprises et, le cas échéant, d'autres services de soutien. La mise en œuvre de ces programmes fait intervenir des services publics et d'autres partenaires, y compris des dispensateurs de formation privés et des ONG, qui travaillent souvent en sous-traitance pour le secteur public.

Les résultats de 120 études d'évaluation des programmes actifs du marché du travail dans les pays de l'OCDE et dans les pays en développement semblent indiquer que, lorsque des programmes actifs du marché du travail sont mis en œuvre en l'absence d'autres politiques et mesures d'appui, ils risquent souvent d'être inefficaces (Betcherman et Islam, 2001, p. 314). Leur taux de réussite est susceptible d'augmenter lorsque:

- les programmes de formation sont combinés avec un stage en entreprise. Les bureaux de placement dispensent une formation mais assurent aussi l'accès aux employeurs, qui peuvent évaluer les travailleurs potentiels sur pièce, pendant que ceux-ci reçoivent une formation spécifique de l'emploi qui augmentera leur valeur pour l'employeur. La suppression de la barrière initiale et la garantie d'un accès protégé au lieu de travail sont peut-être les arguments les plus puissants en faveur de l'intégration du placement professionnel dans les programmes de formation. Les programmes qui enregistrent le plus de succès sont ceux qui placent les stagiaires auprès d'employeurs du secteur privé, et non ceux qui offrent un placement temporaire dans des projets de création d'emplois du secteur public;
- les programmes de formation sont i) ciblés en vue de répondre aux besoins particuliers de groupes spécifiques, et ii) sont fondés sur une analyse approfondie (par exemple, au moyen d'enquêtes et d'analyses relatives à la demande de compétences nouvelles par les employeurs, et de la demande créée par d'autres programmes du marché du travail), de sorte qu'ils facilitent le passage du chômage aux emplois dans les industries et les activités de croissance. En Jamaïque, par exemple, les programmes de formation au marché du travail ont été conçus pour des secteurs

précis de l'économie en se fondant sur une évaluation de leurs besoins en matière de compétence et de formation (O'Higgins, 2001, p. 113);

- la formation professionnelle est *combinée* avec des mesures (subventions salariales, incitations fiscales, etc. ) qui encouragent les entreprises à accueillir les travailleurs jeunes, âgés ou au chômage;
- en l'absence de demande effective de compétences, la formation au marché du travail est centrée sur le développement de compétences générales et transférables qui amélioreront l'aptitude des personnes à l'emploi ainsi que leurs perspectives d'emploi lorsqu'une expansion économique ultérieure éventuelle viendra stimuler la demande de main-d'œuvre. Cette stratégie du marché du travail a été appliquée avec quelque succès dans certains pays d'Europe centrale et de l'OCDE, par exemple en Suède;
- les mesures prises en faveur des chômeurs, des travailleurs dont l'emploi a été supprimé et des autres groupes défavorisés sont négociées et convenues entre les parties concernées.

Les *travailleurs âgés*, qu'ils soient au travail ou au chômage, sont souvent confrontés à des obstacles importants lorsqu'il s'agit d'accéder à des programmes de formation qui les aideraient à maintenir leur emploi ou à trouver un nouvel emploi. Les employeurs mettent souvent en doute leur capacité à acquérir des compétences nouvelles, bien qu'il soit largement démontré que ces doutes ne sont pas fondés. Lorsque les travailleurs approchent de l'âge de la retraite, les employeurs hésitent souvent à assurer leur formation. L'accès réduit à la formation axée sur l'emploi diminue leur capacité à conserver leur aptitude à l'emploi lorsque les exigences du travail changent. Pour les chômeurs âgés qui possèdent des compétences utiles sur le marché, l'aide à la recherche d'un emploi et les programmes de conseil se sont avérés extrêmement précieux pour les aider à trouver un nouvel emploi.

Le Japon, le Canada, le Royaume-Uni et les Etats-Unis comptent parmi le nombre relativement réduit de pays qui offrent une aide publique à la formation et/ou à la recherche d'un emploi pour les travailleurs âgés. Au Japon, divers programmes publics d'emploi et de formation aident les travailleurs âgés à conserver leur emploi. Les entreprises qui ont, dans leur personnel, une proportion déterminée de travailleurs âgés se voient octroyer des subventions à condition que ceux-ci participent à des programmes publics de formation spécialement conçus pour eux. Ces programmes sont toutefois limités et leur incidence sur le marché du travail n'a pas été évaluée. Les Etats-Unis et le Canada organisent avec succès des activités de placement professionnel axées sur les travailleurs âgés à revenus modestes. Ces activités comprennent notamment l'une ou l'autre forme de formation ou de recyclage. Elles vont de pair avec des services de conseil et sont généralement menées par des organisations sans but lucratif. Les taux de placement atteints sont excellents. Au Canada, une initiative fédérale de projets pilotes d'un montant de 30 millions de dollars canadiens élabore des solutions locales aux problèmes de maintien au travail et de réintégration des travailleurs âgés. Par exemple, un projet pilote au Québec aide les travailleurs âgés qui ont travaillé dans les secteurs de la pêche de fond, de la foresterie et des pâtes et papier à acquérir les compétences nécessaires pour travailler dans des activités nouvelles dans la province. Au Royaume-Uni, le gouvernement a porté récemment de 59 à 63 ans l'âge maximum d'accès à son programme «Training for Work» pour les chômeurs de longue durée, afin d'aider les travailleurs âgés à maintenir le contact avec le monde du travail.



Beaucoup d'entreprises dont le personnel est vieillissant et qui sont confrontées à un manque de main-d'œuvre qualifiée et à des difficultés pour embaucher des travailleurs jeunes reconnaissent de plus en plus leurs travailleurs âgés comme une ressource précieuse. Par exemple, British Airways a constaté récemment que 50 pour cent environ de son personnel allaient partir à la retraite dans les dix ans. La compagnie a décidé d'organiser une formation souple pour des groupes cibles déterminés dont une des catégories essentielles était les travailleurs âgés. Grâce à des trousseaux de formation «learn to learn», les travailleurs âgés reçoivent les outils nécessaires pour acquérir des compétences supplémentaires spécialisées en ingénierie aéronautique. Aérospatiale (France) a mis en place des programmes de formation internes destinés aux ingénieurs et aux chargés de projets, en s'efforçant tout particulièrement d'adapter le contenu et les méthodes de formation aux besoins des travailleurs de plus de 50 ans. General Electric (Etats-Unis) forme ses 1 100 ingénieurs et techniciens, dont un tiers environ ont 50 ans ou plus. Bien que les cours ne soient pas obligatoires et aient lieu en dehors des heures de travail, le taux de fréquentation est élevé, parce que les travailleurs ont conscience qu'il est essentiel d'actualiser leurs compétences s'ils veulent garder leur emploi.

Les personnes dont le niveau d'instruction est faible sont souvent confrontées à des obstacles lorsqu'elles tentent d'obtenir un premier emploi, ou un nouvel emploi dans le cas des travailleurs saisonniers qui ont été licenciés. Beaucoup de pays ont adopté des mesures pour les aider à vaincre ce handicap. Au Danemark, par exemple, pas moins d'un million de travailleurs danois étaient considérés comme insuffisam-

#### **Encadré 4.10**

##### **La formation des adultes à la lecture et à l'écriture au Canada**

Collège Frontière est un organisme d'alphabétisation pancanadien. Des enseignants bénévoles enseignent la lecture et l'écriture aux détenus, aux jeunes et aux personnes ayant des besoins particuliers. Le collège s'attache à corriger les déficiences d'alphabétisation en zone urbaine, essentiellement parmi les communautés d'immigrants. Ses programmes comprennent des «ouvriers-enseignants» qui travaillent aux côtés de personnes à qui ils enseignent l'anglais en tant que deuxième langue, le travail avec les enfants, les adolescents sans abri, les détenus, et les Clear Language Services et l'alphabétisation en milieu de travail. Collège Frontière gère des programmes modestes, axés sur l'apprenant, qui reposent sur deux principes: i) l'enseignement se rend là où se trouvent les apprenants, et non l'inverse; ii) l'acquisition de connaissances s'appuie sur les points forts des étudiants et tient compte de l'expérience de vie qu'ils apportent à une situation d'apprentissage, sans se centrer sur leurs lacunes. Depuis 1922, le collège est habilité à délivrer des diplômes. Il a obtenu la distinction de l'UNESCO pour l'alphabétisation. Plus de 40 personnes morales et organisations gouvernementales, notamment le Secrétariat national à l'alphabétisation et Développement des ressources humaines Canada, assurent le financement et font des dons.

Source: <http://www.frontiercollege.ca/>

ment alphabètes pour travailler et vivre dans l'économie de la connaissance. En 2000, l'enseignement de base pour adultes a été restructuré et transformé en un système transparent, basé sur un régime de crédits et axé sur les compétences. Les travailleurs peu qualifiés peuvent désormais voir reconnues l'acquisition de connaissances, la formation et la compétence au travail. Un exemple de programme de rattrapage de base pour adultes est le programme de formation à la lecture et à l'écriture pour adultes organisé par Collège Frontière au Canada (voir [encadré 4.10](#)).

*Les personnes handicapées.* Les groupes défavorisés se voient souvent barrer l'accès à l'emploi suite à une série d'obstacles interconnectés. Les ensembles de mesures ciblées et intégrées pour promouvoir l'intégration dans le marché du travail s'attaquent à ces obstacles avec plus d'efficacité que les programmes de formation isolés, axés sur des compétences spécifiques. [L'encadré 4.11](#) présente un exemple d'un ensemble de mesures qui visent à promouvoir les possibilités d'emploi pour les personnes handicapées.

Le *chômage des jeunes* est un problème complexe dans de nombreux pays tant développés qu'en développement. Il résulte de la demande insuffisante de main-d'œuvre en général mais aussi du décalage entre les compétences des jeunes et celles que demandent les employeurs. Il faut dès lors qu'avec l'appui d'initiatives visant à stimuler la demande globale de main-d'œuvre les établissements d'enseignement et de formation et les programmes spécifiques pour les jeunes convainquent les dirigeants d'entreprises de l'employabilité des jeunes et dotent ces derniers des compétences et de l'expérience appropriées. Compte tenu de la stagnation de l'emploi formel dans de nombreux pays, la formation doit fournir les compétences qui permettent aux jeunes d'accéder à l'emploi indépendant. Ce sont autant de tâches redoutables dans tous les pays, mais il existe quelques réussites spectaculaires dans ce domaine.

#### **Encadré 4.11**

### **REMPLOY: l'emploi protégé pour les personnes handicapées au Royaume-Uni**

REMPLOY est le plus grand pourvoyeur d'emplois assistés au Royaume-Uni et offre une série de services aux demandeurs d'emploi handicapés: préparation au travail, évaluation des emplois, système d'introduction à l'emploi et services d'emploi protégé, notamment le mentorat en cours d'emploi («job coaching»). REMPLOY offre des opportunités d'emploi aux personnes handicapées dans le cadre de son réseau national d'ateliers de production qui comprend 81 unités réparties dans tout le pays, ainsi que par l'intermédiaire de son projet Interwork, qui organise des emplois protégés sur le marché ordinaire du travail. Au total, 4000 travailleurs d'Interwork exercent leurs activités dans un vaste éventail d'emplois dans l'ensemble des secteurs public et privé. Ces travailleurs reçoivent une formation spéciale et l'occasion d'acquérir des compétences nouvelles en préparant une qualification relevant des National Vocational Qualifications (NVQs).

Source: [www.remploy.co.uk](http://www.remploy.co.uk)

Une poignée de pays, notamment le Danemark, l'Allemagne et la Suisse, ont intégré dans leur système de formation des liens formels entre l'enseignement et la formation de base, d'une part, et l'emploi, d'autre part, en se basant sur les besoins du marché du travail. Ils ont réussi ainsi à maintenir des taux faibles de chômage des jeunes et à assurer pour ceux-ci un passage sans heurts de l'école au travail. Le Japon a, lui aussi, réussi à maintenir à des niveaux faibles le chômage des jeunes. Le système a maintenu des niveaux d'instruction générale élevés et est parvenu à relever les résultats scolaires des élèves peu performants. Il existe des liens directs de recrutement entre les écoles et les employeurs, et ces derniers assurent la formation des jeunes travailleurs dans le cadre du développement de leur carrière sur toute la durée de la vie. Malgré les signes de recul du système de l'emploi à vie au Japon, ces institutions ont remarquablement réussi jusqu'ici à maintenir des taux très faibles de chômage des jeunes.

Les pays en développement, par contre, n'ont souvent pas d'institutions formelles qui assurent aux jeunes l'enseignement et la formation de qualité nécessaires à la réussite du passage au marché du travail. Dans ces pays, la stagnation de l'emploi dans le secteur formel a rendu plus aigu encore le problème du chômage des jeunes. Les pouvoirs publics et les ONG ont dès lors apporté leur appui à des programmes d'encouragement à l'emploi indépendant et à l'emploi dans l'économie informelle par le biais de l'enseignement formel et informel et de la formation sur le marché du travail. Parmi cette vaste panoplie de programmes, le programme Joven au Chili (1991-1999) a été particulièrement efficace. Il a été conçu pour faciliter l'accès des jeunes au marché du travail à un moment où le nombre de possibilités d'emploi traditionnel était en diminution. Administré par le Service national de la formation et de l'emploi (SENCE) et le Fonds de solidarité et d'insertion sociale (FOSIS), ce programme, axé sur les employeurs, assure une formation de courte durée aux compétences de base pour les groupes défavorisés et les jeunes chômeurs. La formation a été adaptée aux besoins du marché local du travail. Les évaluations du programme semblent indiquer que les participants (plus de 200 000 au total) avaient des emplois de meilleure qualité et mieux rémunérés que les non-participants.

### *La formation comme élément des stratégies de lutte contre la pauvreté*

Dans beaucoup de pays, les *femmes* représentent souvent un segment important de la population des travailleurs vulnérables et à faible revenu. Elles sont souvent exposées à des pratiques partiales, voire discriminantes, qui tendent à perpétuer leur exclusion économique et sociale. Les deux exemples ci-dessous illustrent le recours à des politiques tant *ciblées* qu'*universelles* pour surmonter leur vulnérabilité sociale et économique. Au Chili, les activités du Programme pour les femmes chefs de ménage étaient orientées spécifiquement vers les femmes qui vivent dans des conditions socio-économiques médiocres. Au Brésil, la promotion de la formation pour les femmes s'inscrivait dans le cadre de PLANFOR, une initiative de formation à l'échelle nationale. Cette initiative a mis l'égalité des chances à l'ordre du jour des politiques publiques de formation en intégrant les segments exclus et vulnérables de la population active non seulement comme cibles des politiques, mais aussi comme acteurs dans leur définition et leur exécution.

Au Chili, cinq types d'initiatives parallèles mais complémentaires ont été pris qui concernaient la formation, l'accueil des enfants, le logement, la santé et l'aide juridique. Ces activités étaient centrées sur les groupes de femmes les plus vulnérables ainsi

que dans les régions où la pauvreté est la plus répandue. Les femmes étaient encouragées à participer à la conception et à l'exécution des politiques et des programmes qui mobilisaient des ressources publiques et privées aux niveaux local, régional et national. Le programme a été particulièrement efficace pour faire progresser le processus de décentralisation, pour rompre la segmentation du marché du travail et pour élaborer des documents de formation qui intègrent une perspective hommes-femmes. Il a aussi encouragé avec succès le développement personnel des femmes et leurs aptitudes à la vie quotidienne, notamment l'amélioration de leur confiance en soi et la capacité de planification de leur vie. On a toutefois constaté que la formation technique avait moins d'influence sur l'amélioration de l'intégration des femmes dans le marché du travail. Ce résultat n'a rien d'étonnant, compte tenu de la situation socio-économique fortement défavorisée des femmes dans la société chilienne (Márquez, à paraître).

Au Brésil, PLANFOR a pratiqué trois séries d'activités: une action coordonnée avec divers acteurs sociaux, économiques et politiques dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels; des progrès dans la conception et la prestation de la formation; et le soutien à la société civile par le biais de ces expériences novatrices. PLANFOR a enregistré des succès importants. Le programme aurait, en 1995-1999, assuré la formation de 8,3 millions de participants, pour un coût de 700 millions de dollars E.-U. Il aurait concerné 70 pour cent des 5 500 municipalités du pays et 75 pour cent de celles caractérisées par une forte concentration de la pauvreté. Quelque 1 500 dispensateurs de formation ont participé au programme, notamment des universités, des organisations syndicales, des établissements et prestataires d'enseignement et de formation professionnels, des entreprises et des ONG. Les femmes ont constitué le groupe le plus important de bénéficiaires, et leur proportion est passée de 41 pour cent en 1996 à 49 pour cent en 1999, avec un nombre total de 4 millions de femmes (Leite, à paraître). Comme au Chili, les évaluations ont joué un rôle important dans l'appréciation de l'incidence réelle sur l'intégration des femmes dans le marché du travail, mais elles ont constaté un renforcement négligeable de leurs compétences personnelles, de leur confiance en soi, de leur intégration dans les nouveaux réseaux de soutien, et de leur perception des possibilités meilleures d'emploi indépendant.

La *formation au niveau communautaire* et la réadaptation axée sur la communauté, mises au point par le BIT, ont été adoptées dans de nombreux pays en développement et en transition en vue de répondre de manière ciblée aux besoins de formation et de compétences des pauvres, notamment des handicapés, dans les zones rurales. Les programmes de formation au niveau communautaire assurent une formation liée à certaines activités déterminées, préalablement identifiées, de création de revenus et sont marqués par une approche systématique, basée sur la communauté, de la prestation de la formation. Cette formation facilite par ailleurs les services d'appui indispensables après la formation, notamment le crédit, afin de garantir que les personnes ou les groupes peuvent entreprendre et maintenir l'activité génératrice de revenus pour laquelle ils ont été formés. Cette formation est dispensée aux personnes handicapées en utilisant une approche similaire à celle de la formation au niveau communautaire. Outre la formation aux compétences et la formation au développement d'activités industrielles et commerciales, la réadaptation axée sur la communauté comporte des services de soutien en matière de santé, d'éducation et de création de revenus. L'encadré 4.12 présente l'exemple de l'approche adoptée au Bélarus.

**Encadré 4.12****La formation au niveau communautaire: la prévention de la pauvreté au Bélarus**

Au Bélarus, un programme intitulé «Prévention de la pauvreté par l'encouragement de la formation et de l'emploi indépendant dans les régions défavorisées» démontre de quelle manière la promotion de l'emploi indépendant et des activités génératrices de revenus peut réduire la pauvreté. La démarche a consisté à renforcer la capacité des services d'emploi et de formation des districts en matière de conception, de planification et de coordination de systèmes intégrés de formation et d'emploi et à coordonner ces activités avec celles des autres organismes d'appui au niveau local. Sur le plan de la politique, le succès du programme a amené le gouvernement à accepter l'approche de la formation au niveau communautaire comme élément de ses programmes de mesures actives du marché de l'emploi et de lutte contre la pauvreté, intégré pour la première fois dans le programme et le budget public de soutien à l'emploi pour 2000-01.

Source: BIT.

En Irlande, la National Anti-Poverty Strategy (NAPS) a été adoptée en 1997 en vue de mettre la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale en tête du programme d'action irlandais. La NAPS a pour objectif stratégique de s'attaquer aux problèmes des handicaps d'éducation, de l'insuffisance des revenus, des personnes défavorisées dans les zones urbaines et de la pauvreté rurale. Pour réaliser ces objectifs, la NAPS doit assurer l'accès et la participation pour tous, mettre au point une approche de partenariat entre les parties prenantes nationales et locales, encourager l'autonomie et la participation au processus de décision, et mettre en place les processus de concertation appropriés avec les utilisateurs des services. Au niveau de la coordination et du suivi, la Combat Poverty Agency (CPA) évalue, aide et conseille les différents ministères et structures régionales dans le domaine de la définition de stratégies de lutte contre la pauvreté. Elle déploie aussi des activités de recherche, sensibilise le public à la pauvreté et soutient les projets novateurs en matière de développement communautaire et de lutte contre la pauvreté. Une des réussites de la NAPS est le programme de démonstration sur les handicaps éducatifs. Celui-ci a pour but de réduire le nombre d'abandons scolaires chez les jeunes, qui quittent prématurément le système éducatif formel. Une initiative déployée à Dundalk a constaté que l'approche basée sur un consortium au niveau du district pour s'attaquer aux handicaps éducatifs était essentielle pour diminuer le nombre des abandons scolaires, modifier les attitudes et créer chez tous les participants une plus large compréhension du problème et des perspectives plus vastes. Une autre expérience positive a été celle de l'intégration des approches formelles et informelles de l'éducation <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Combat Poverty Agency, <http://www.cpa.ie>, 25 oct. 2001.

### 5. Cadres de qualifications

Les pays, les entreprises et les personnes ont besoin de systèmes ou de cadres nouveaux pour évaluer, reconnaître et certifier les compétences et les qualifications. Plusieurs évolutions nouvelles et concurrentes qui sont apparues ont suscité un vif débat sur les cadres de qualifications, notamment les réformes des systèmes d'éducation et de formation pour l'acquisition de connaissances tout au long de la vie; la multiplication des partenariats entre entreprises et institutions dans le domaine de la formation; la prolifération des dispensateurs de formation; l'extension de l'acquisition de connaissances sur le lieu de travail; les politiques actives du marché de l'emploi qui mettent l'accent sur la formation et le conseil; la mobilité croissante sur le marché du travail; et les efforts déployés par les entreprises pour améliorer la productivité et la compétitivité grâce à une meilleure gestion des ressources humaines et des compétences.

«La mise sur pied d'un cadre national de qualifications est dans l'intérêt des entreprises et des travailleurs car elle facilite l'apprentissage tout au long de la vie, aide les entreprises et les agences pour l'emploi à assurer l'adéquation entre l'offre et la demande et guide les individus dans leurs choix de formation et de carrière.» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 17). Elle contribue aussi à l'accumulation de capital humain et à la compétitivité d'une économie.

#### *Normes de compétence et évaluation, reconnaissance et certification des qualifications*

Les cadres de qualifications comportent généralement trois grands éléments. Premièrement, ils sont fondés sur «des normes de compétence générales, par secteurs d'activité et par professions, bien conçues et transférables, arrêtées par les partenaires sociaux, reflétant les capacités requises dans les secteurs de l'économie et de l'administration publique, ainsi que les qualifications professionnelles et théoriques nécessaires». Deuxièmement, ils comprennent «un système crédible, équitable et transparent d'évaluation du savoir-faire accumulé et des compétences acquises, quels que soient le lieu et le moment où ils l'ont été, comme par exemple dans le cadre d'une éducation et d'une formation formelles et informelles, d'une expérience professionnelle et d'un apprentissage sur le tas». Troisièmement, ils intègrent «un système crédible de validation de compétences qui soient transférables et reconnues d'une entreprise, d'un secteur d'activité, d'une industrie et d'un établissement d'enseignement à l'autre, qu'ils soient publics ou privés» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, paragr. 17).

Les *normes de compétence*, fondées sur une analyse solide de la main-d'œuvre et du travail à laquelle participent les partenaires sociaux, forment un lien essentiel entre les besoins et les systèmes d'emploi sur le lieu de travail et les programmes d'acquisition de connaissances, d'éducation et de formation. Elles peuvent servir d'orientation pour l'élaboration et l'adaptation de programmes de formation continue. Elles aident les personnes à développer et à maintenir leur aptitude à l'emploi pendant toute leur vie. Elles peuvent aussi servir de base à la prise de décisions d'investissement rationnelles, tant collectives qu'individuelles. La fixation des normes est un travail permanent qui exige une analyse et une adaptation continues. Bien qu'elle ait généralement lieu au niveau national ou régional, elle ne peut être faite indépendamment des évolutions internationales nouvelles du lieu de travail et des technologies. Les normes de compétence doivent être cohérentes à l'échelle internationale, dans la mesure où la qualité et les qualifications de la main-d'œuvre déterminent de plus en plus la qualité des produits et des services.

*Evaluation, reconnaissance et certification des compétences.* L'évaluation des compétences permet aux personnes de faire vérifier leurs compétences, les aide à accéder à un emploi et facilite leur mobilité verticale et horizontale de carrière. Les employeurs peuvent avoir recours à l'évaluation lorsqu'ils embauchent des travailleurs ou leur donnent de l'avancement et lorsqu'ils planifient leur formation interne. Les institutions et les dispensateurs de formation peuvent s'en servir comme référence pour comparer la qualité des compétences et des connaissances qu'ils dispensent avec les normes de compétence effectivement requises. La multiplication des possibilités d'acquisition de compétences tout au long de la vie, en particulier l'acquisition de savoir informelle et sur le lieu de travail, est en train de stimuler la demande de services d'évaluation. «L'évaluation devrait permettre d'identifier les insuffisances; elle devrait être transparente et servir de fil conducteur aussi bien à la personne qui apprend qu'au formateur lui-même (...) Les méthodes d'évaluation devraient être équitables, liées aux normes et non discriminatoires. Il conviendrait de prendre toutes les mesures nécessaires pour se prémunir contre une discrimination sournoise.» (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, parag. 17).

La reconnaissance et la certification des compétences sont étroitement liées au processus et aux méthodes d'évaluation. Pour que la reconnaissance et la certification soient crédibles, il faut que les méthodes soient transparentes, légitimes et socialement acceptées. Les procédures d'évaluation bien établies ont généralement soutenu l'acquisition de connaissances et la formation formelles et sont aujourd'hui adaptées aux normes nouvelles. Avec la multiplication exponentielle de l'acquisition de connaissances sur le lieu de travail, la reconnaissance et la certification sont devenues des défis majeurs. «Chacun devrait se voir offrir la possibilité que l'expérience et les compétences qu'il a acquises au cours de ses activités professionnelles, ou dans le cadre de la collectivité et de la vie sociale, ou encore grâce à une formation formelle et non formelle, soient évaluées, reconnues et validées.» Cette reconnaissance et cette validation des compétences, où qu'elles aient été acquises, aident les personnes à maintenir leur capacité concurrentielle sur le marché du travail et à être équitablement rémunérées. Dans la plupart des pays, il est apparu qu'il était difficile, pour plusieurs raisons, de donner plus de visibilité à l'acquisition informelle de connaissances. Dans certains pays, ce concept n'est pas universellement reconnu et, dans d'autres, la mise en œuvre concrète a été lente.

### *Cadres institutionnels*

Les pays et les industries ont besoin d'un cadre institutionnel pour créer des normes de compétence et des systèmes d'évaluation, de reconnaissance et de certification. Dans beaucoup de pays, des cadres de qualifications nouveaux sont en cours d'élaboration. Différents pays ont appliqué des modèles différents pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences. Certains cadres ont été créés à l'initiative des gouvernements, avec la participation des partenaires sociaux, d'autres par le secteur privé et les entreprises. Il existe aussi des cadres de qualifications qui sont gérés conjointement par les organisations d'employeurs et de travailleurs. Dans beaucoup de zones économiques, des *cadres régionaux* destinés à améliorer les résultats de la formation et la mobilité des travailleurs sont à l'examen. C'est le cas, par exemple, pour l'Union européenne, le Marché commun du Sud (MERCOSUR), l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE).

Parmi les exemples de cadres bien connus, on citera les National Vocational Qualifications (NVQ) au Royaume-Uni, les Vocational Qualifications (SVQ) en Ecosse, le National Training Framework (NTF) en Australie, le Qualifications Framework (NQF) en Nouvelle-Zélande et le National Qualifications Framework (NQF) en Afrique du Sud. Beaucoup de pays européens autres que le Royaume-Uni, notamment l'Irlande, les Pays-Bas et les pays nordiques ainsi que certains pays d'Amérique latine, adoptent aujourd'hui leurs modèles ou éléments de modèles propres pour les normes de qualification et leurs propres mécanismes de reconnaissance et de certification des compétences. Certaines de ces évolutions nouvelles sont décrites brièvement ci-dessous.

Le système des National Vocational Qualifications au Royaume-Uni, adopté en 1989, est un exemple de système d'enseignement et de formation professionnels instauré par le gouvernement. Il est basé sur les compétences, lié aux performances et axé sur les résultats. En principe, il est ouvert à tout parcours d'acquisition de connaissances, y compris les connaissances acquises par l'expérience au travail. Peu importe où et comment cette acquisition a lieu, ce qui compte c'est *ce* qui est appris. Le système s'appuie sur des conditions: la *légitimité*, qui doit être garantie par la concordance présumée entre les compétences acquises au travail et les normes professionnelles nationales et par la participation de l'industrie à la définition et à la fixation des normes; la *validité*, en reliant la formation et l'évaluation au lieu de travail et en les y situant; et la *fiabilité*, en veillant à l'existence de spécifications détaillées pour chaque module du programme de formation. Il semble que ces conditions n'aient pas toujours été réunies en pratique (Bjørnåvold, 2000, p. 107). Globalement, il n'y a pas eu de participation active des employeurs et des syndicats aux NVQ, et seule une minorité des employeurs et des personnes a bénéficié des NVQ. Les NVQ n'ont été appliquées que dans 26 des grandes entreprises, dans 15 pour cent des entreprises occupant de 50 à 250 travailleurs, et dans 3 pour cent seulement des entreprises comptant de 11 à 49 travailleurs (Ashton et Sung, à paraître). Il semble que l'acceptation des normes par les entreprises ait été liée aux subventions et aux incitations de formation qui leur ont été octroyées. Sans aides publiques, le taux de participation aurait été plus faible encore. L'intégration dans les NVQ de «nouvelles» compétences non mesurables telles que la capacité de travailler en équipe a aussi mis longtemps à se concrétiser.

En *Australie*, le National Training Framework a été conçu pour rendre simples et plus souples la formation et les mécanismes réglementaires et pour faciliter la mobilité et les transferts de crédit entre les cours, les programmes et les institutions. Il comporte deux composantes principales: l'Australian Recognition Framework (ARF) (devenu aujourd'hui l'Australian Quality Training Framework – AQTF) et les Training Packages (TP) agréés à l'échelle nationale. L'ARF est une série de principes et de normes appliqués par l'intermédiaire d'un certain nombre d'autres initiatives nationales de formation et d'enseignement professionnels. Les Registered Training Organizations (RTO) – qui peuvent être publiques, privées ou dépendantes des entreprises – mettent l'accent sur la qualité et la flexibilité de la formation dispensée en ayant le client à l'esprit, grâce à des trousse de formation agréées au niveau national et approuvées par l'industrie. Les RTO aident les entreprises à mettre au point des plans de formation et de développement internes, à évaluer les travailleurs existants par rapport à des normes et à décerner les distinctions appropriées. Les trousse de formation contiennent une documentation décrivant les



normes de compétence et les niveaux de performance pour l'ensemble du secteur. Ces normes ont été fixées par les employeurs. Elles procurent un moyen de déterminer si un travailleur est capable d'exécuter la tâche nécessaire conformément à une norme acceptable pour l'évaluateur. Les RTO, les entreprises et les personnes peuvent rassembler des modules provenant d'une série de trousseaux de formation pour constituer une qualification agréée. Les trousseaux de formation intègrent la formation requise dans les secteurs économiques apparentés et réduisent le double emploi des ressources de formation. Elles s'appuient sur des manuels de l'utilisateur et des directives pour l'évaluation.

Le système australien présente plusieurs points forts. Désormais, les résultats de la formation et des qualifications sont conformes à des normes de compétence, potentiellement susceptibles de devenir l'étalon ou la «monnaie» principale pour la reconnaissance des compétences. Il existe par ailleurs un consensus national sur l'approche adoptée par la représentation de haut niveau des employeurs, des travailleurs et des organismes publics concernés (Lewis, 1997). Cela étant, il n'existe toujours aucun financement public pour aider les travailleurs à accéder aux qualifications nationales par la reconnaissance de compétences acquises et évaluées sur le tas (Roe, 2001). Garantir la qualité de l'évaluation par les RTO est une autre source de préoccupation. Avec la décentralisation du système, la multiplication des RTO privées fait qu'il est devenu difficile de garantir une approche cohérente des procédures d'évaluation. La National Training Authority met actuellement au point des instruments de contrôle pour résoudre ce problème.

Parmi les pays européens, c'est sans doute la France qui possède le système le plus avancé pour identifier, évaluer et reconnaître les compétences. Elle le doit à la législation nationale, aux méthodes de financement de l'acquisition de connaissances tout au long de la vie et aux initiatives du secteur privé. Chaque année, quelque 700 organisations et institutions agréées comme *centres de bilan* se disputent les demandes de *bilans de compétences*, au nombre de 125 000 par an environ. En raison de la diversité des centres, les méthodes d'évaluation qu'ils appliquent varient. Il n'existe pas de contrôle institutionnalisé. Les documents de synthèse indiquent rarement des perspectives d'emploi et se bornent souvent à formuler des recommandations générales pour la poursuite de la formation et de l'acquisition de connaissances. De plus, les documents se limitent aux éléments formels des compétences, c'est-à-dire ceux qui peuvent être attestés par des certificats et des diplômes (Bjørnåvold, 2000).

Au Mexique, le Conseil tripartite national de normalisation des compétences de la main-d'œuvre, connu sous l'acronyme CONOCER, encourage les commissions tripartites de normalisation à créer des normes de compétence reconnues par les ministères de l'Éducation et du Travail. CONOCER soutient aussi la création de centres d'évaluation et d'organes qui délivrent les qualifications. Les normes concernent potentiellement un segment non négligeable de la population active mexicaine. Elles créent un langage commun entre les dispensateurs d'enseignement et de formation, les entreprises et les travailleurs. Elles encouragent la portabilité de compétences dans et entre les entreprises, les industries et les régions et élargissent les possibilités d'emploi.

Un modèle de certification des compétences est le système de compétences autoréglementé et axé sur le marché, qui est caractéristique des États-Unis. La justification de cette approche est que les initiatives autogérées permettent un plus grand contrôle privé, ont un coût faible et évitent les réglementations autoritaires

de l'Etat. Les travailleurs sont encouragés à faire certifier leurs compétences, et les dirigeants d'entreprise à utiliser ces certifications pour embaucher les travailleurs ou leur donner de l'avancement. Les organisations syndicales participent généralement de manière active au système dans les secteurs où ils sont représentés, et les conventions collectives comprennent des clauses relatives à la formation (Mertens, 1999, p. 103).

Le National Skills Standards Board (NSSB), aux Etats-Unis, a tenté de mettre au point un système *national* en opérant par l'intermédiaire d'un réseau de «partenariats volontaires», qui sont des coalitions d'entreprises, de syndicats, de travailleurs, d'établissements d'enseignement et d'organisations communautaires et de droits civils. Ces partenariats (le Manufacturing Skills Standards Council, le Sales and Service Voluntary Partnership, Inc. et l'Education and Training Voluntary Partnership) établissent des normes de compétence et des méthodes d'évaluation et de certification dans leurs secteurs respectifs. Toutefois, étant donné qu'il s'agit d'initiatives volontaires, les progrès et la participation ont été limités (Ashton et Sung, à paraître).

## *6. Information sur le marché du travail et orientation professionnelle*

### *Information sur le marché du travail*

De nombreux pays accordent une attention accrue à la communication d'informations et de résultats d'analyse pertinents, à jour et fiables concernant un vaste éventail de phénomènes dans le domaine de l'emploi, de la formation et autres aspects du marché du travail. Ces informations peuvent guider le processus décisionnel des gouvernements et des partenaires sociaux lorsqu'elles sont disponibles, pertinentes et fiables. L'information sur le marché du travail et la formation peut orienter l'investissement collectif et personnel dans le développement, par la formation et le recyclage, de l'employabilité des personnes et dans la création d'une main-d'œuvre concurrentielle et flexible. Les signes distinctifs des systèmes efficaces d'information sur le marché du travail et la formation sont la qualité, l'opportunité et le ciblage soigneux des groupes de clients. Un système d'information efficace sur le marché du travail est un atout pour le développement économique, en particulier pour la reconstruction du secteur industriel (Lécuyer, 2000).

Le cadre institutionnel pour la collecte, l'analyse et la diffusion de l'information sur le marché du travail doit intégrer à intervalles réguliers les résultats des recensements démographiques et des enquêtes ciblées. Il doit constituer des bases de données et créer des indicateurs qui fournissent des informations sur les niveaux d'instruction, les qualifications et la formation formelles et informelles, l'emploi et les revenus. Les pays doivent aussi disposer de la capacité d'analyse et de recherche nécessaire pour traiter ces informations et fournir des produits conviviaux. Les utilisateurs sont les responsables de l'élaboration des politiques (gouvernements, employeurs et syndicats), les personnes, les entreprises et les dispensateurs de formation qui l'utilisent comme outil en vue d'orienter leurs décisions d'investissement. Les dispensateurs de formation utilisent aussi ces informations pour élaborer des projets et des programmes de cours. Dans de nombreux pays, les systèmes d'information sur le marché du travail ont été adaptés ou entièrement renouvelés afin de répondre aux besoins urgents de ce type d'informations. C'est ainsi que les institutions liées à l'OCDE et à l'Union

européenne, notamment l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT), procèdent actuellement à l'établissement de statistiques de meilleure qualité sur la formation et l'acquisition de connaissances tout au long de la vie, ainsi que de meilleurs instruments pour ces statistiques. Les résultats de ce travail seront inévitablement conçus pour correspondre aux besoins, aux ressources et aux conditions institutionnelles des pays membres de ces organisations. Il est possible que ces résultats ne puissent être transférés facilement aux pays en développement, dont les structures institutionnelles pour l'organisation et le suivi de la formation sont moins développées et dont les capacités en matière de statistique sont plus réduites. Le BIT étudiera dès lors le travail effectué dans ce domaine par l'OCDE et EUROSTAT pour vérifier s'il est possible d'établir également des statistiques pertinentes et autres formes d'information dans les pays en développement.

Dans le contexte des réformes de l'enseignement et de la formation, bon nombre de pays sont en train de constituer des capacités d'analyse des marchés du travail, d'étudier les changements au travail et d'évaluer la demande et l'offre de compétences. Certains pays de l'Union européenne (au niveau tant national que local), de l'Europe centrale et orientale (par le biais du programme «Pologne-Hongrie: aide à la restructuration économique» – PHARE, et du Programme d'assistance technique à la Communauté d'Etats indépendants – TACIS) et de l'Afrique francophone ont mis en place des *observatoires* du marché du travail et de la formation qui recueillent des informations en vue d'améliorer la réactivité des systèmes de formation et d'enseignement professionnels, d'orienter et de promouvoir les investissements de formation et d'acquisition de connaissances, et d'évaluer et

#### Encadré 4.13

##### L'Observatoire de l'emploi et de la formation au Mali

L'observatoire est une institution autonome tripartite qui forme un réseau avec des partenaires tant publics que privés pour améliorer les enquêtes et les données existantes, lancer des enquêtes spécifiques, organiser des recherches et des études d'évaluation et produire et diffuser des rapports analytiques, des études sectorielles et une série d'autres informations (notamment sur les besoins de formation et l'incidence des investissements sur l'emploi). Ces produits sont destinés aux responsables de l'élaboration de politiques, aux services d'orientation et à divers groupes cibles: jeunes, femmes, travailleurs et chefs d'entreprise du secteur informel, notamment. L'observatoire n'ayant que sept spécialistes, il tire ses potentialités de la mise en place de réseaux, de la sous-traitance avec d'autres institutions de recherche spécialisées (notamment l'université) et de la coopération avec des bailleurs de fonds bilatéraux et internationaux. L'observatoire a réalisé certains produits de qualité qui ont stimulé l'accroissement d'investissements de formation mieux ciblés. D'autres pays africains (Bénin, Côte d'Ivoire, Madagascar, Maroc et Tunisie) ont également mis en place des observatoires.

Source: BIT.

de contrôler les réformes. L'observatoire au Mali ([encadré 4.13](#)) en est un exemple caractéristique.

Les résultats des observatoires de l'emploi et de la formation sont mitigés. Dans certains pays, en particulier dans l'Union européenne, ils ont été relativement efficaces. En Amérique latine (Brésil, Uruguay), les observatoires se concentrent sur l'analyse du marché du travail. Dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, toutefois, la rotation du personnel, l'instabilité économique et politique et les fréquentes restructurations administratives entravent généralement le renforcement des capacités et l'incidence, et les informations disponibles sont peu utilisées. Dans ces pays, les observatoires restent tributaires d'une aide permanente pour exécuter leurs fonctions.

Le besoin d'informations nouvelles découle des physionomies de l'emploi entièrement nouvelles. Des enquêtes sur la structure de la population active dans différentes régions ont été réalisées avec succès mais, pour l'heure, la demande de compétences émanant des entreprises, en particulier la demande de compétences nouvelles, n'a fait l'objet que d'enquêtes partielles et ponctuelles. Ces enquêtes sont indispensables pour orienter les politiques d'emploi, fournir des informations correctes sur les compétences recherchées par les employeurs, et planifier la formation. Un exemple de système efficace d'information sur le marché du travail et la formation est le projet *Excelsior*, mis en place en Italie par l'Union italienne des Chambres de commerce, d'industrie, d'artisanat et d'agriculture (Unioncamere) conjointement avec le ministère du Travail et l'Union européenne.

*Services de l'emploi.* Suite à l'évolution du rôle de l'administration publique, les services publics de l'emploi ont assumé des fonctions nouvelles, notamment le courtage en emploi, l'aide à la recherche d'un emploi, les services de carrière, l'orientation et les conseils. De plus en plus, des technologies nouvelles sont mobilisées pour faciliter l'exécution de ces services. Au Mexique, le Système national d'information du service de l'emploi (SISNE) fournit des informations sur le marché du travail et la formation aux décideurs, aux entreprises et aux travailleurs aux niveaux national et des Etats et au niveau local, et met en contact les candidats à un emploi et les employeurs.

*Orientation professionnelle.* Les services de planification des carrières sont assurés par l'éducation pour une carrière dans le programme de base de l'enseignement initial et postsecondaire, l'orientation professionnelle par les organismes communautaires et les praticiens privés, et les conseils professionnels par les services publics de l'emploi, les bureaux de placement et les organisations d'outplacement. Le système traditionnel des conseillers professionnels et des «career teachers», qui fournissent des services ponctuels aux jeunes au début de leur carrière, est coûteux et ne répond pas aux besoins d'information croissants et permanents des jeunes comme des adultes. Fournir aux personnes des services d'orientation abordables et de qualité afin qu'elles puissent «naviguer» dans le dédale des possibilités d'acquisition de connaissances est un défi majeur auquel tous les pays sont confrontés. Les services publics et privés de l'emploi jouent un rôle potentiel important de voie d'accès à l'acquisition de connaissances tout au long de la vie en aidant les personnes à revoir leur carrière et en les guidant dans le choix des institutions d'enseignement et des programmes de cours appropriés. Il existe de vastes possibilités de création de systèmes informatisés et basés sur Internet, combinés avec l'orientation professionnelle. La province d'Alberta au Canada propose le site Web ([www.alis.gov.ab.ca](http://www.alis.gov.ab.ca)) de l'Alberta Learning Information

**Encadré 4.14****L'information sur le marché du travail et l'orientation professionnelle:  
*l'America's Career Kit***

Aux Etats-Unis, le ministère du Travail a créé l'America's Career Kit qui comprend quatre outils basés sur le Web: America's Job Bank (AJB), America's Career InfoNet (ACINet), America's Learning eXchange (ALX), et America's Service Locator (ASL), en vue de répondre aux besoins des candidats à un emploi, des employeurs, des professionnels de la mise en valeur des ressources humaines, de la formation et de l'éducation. ACINet aide les utilisateurs à prendre des décisions de carrière en connaissance de cause, en fournissant des informations sur les salaires et l'emploi dans l'ensemble des professions, des secteurs et de la nation. Les utilisateurs peuvent repérer une profession qui les intéresse et vérifier les conditions d'éducation, de connaissances et de compétences requises pour cette profession. Les demandeurs d'emploi insuffisamment qualifiés peuvent trouver les voies d'acquisition de connaissances (cours scolaires, ordinateur, enseignement à distance, auto-formation ou Web) qui les aideront à mettre leurs compétences à niveau. Outre ses données propres, ACINet offre aussi plus de 4 000 liens extérieurs vers des ressources locales disponibles sur Internet. Sa ressource «Career Tools» aide l'utilisateur à vérifier son aptitude à l'emploi ou sa vulnérabilité professionnelle en tenant compte de ses antécédents personnels, de la situation du secteur concerné et de la demande et de l'offre de compétences particulières. Parmi les autres ressources, on peut citer l'évaluation professionnelle (qui permet de vérifier en ligne son profil personnel, son plan de carrière, etc.), l'orientation, la recherche d'un employeur, le droit du travail, un guichet emplois et une banque de curriculums, et des informations relatives au changement de résidence. Pour soutenir ACINet, America's Learning eXchange a créé une base de données sur Internet qui permet de repérer des informations pertinentes concernant les prêts et les bourses d'études et de formation parmi plus de 4 400 sources: organismes fédéraux et des Etats, sociétés privées, fondations, écoles et collèges, banques et établissements de crédit.

Source: America's Career InfoNet, 25 oct. 2001.

Service (ALIS), qui donne accès à un réseau en ligne de liens d'information et de services actualisés sur les carrières, l'acquisition de connaissances et l'emploi. L'encadré 4.14 présente un autre exemple d'utilisation novatrice de l'Internet pour l'orientation et les conseils.

## CHAPITRE V

### **LA COOPÉRATION INTERNATIONALE EN MATIÈRE DE MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES: TENDANCES ACTUELLES OU NOUVELLES**

Plutôt qu'une analyse détaillée, le présent chapitre donne des exemples de priorités et pratiques actuelles ou nouvelles de la coopération internationale en matière de formation et de mise en valeur des ressources humaines. Ils doivent être considérés à la lumière de diverses évolutions: analyse faite par la Banque mondiale au début des années quatre-vingt-dix (et travail d'analyse en cours dans la région africaine); nouvelles orientations sectorielles de l'Office danois du développement international (DANIDA), attendues pour août 2001; importance accordée dernièrement par les débats internationaux sur le développement à la lutte contre la pauvreté et aux questions d'égalité entre hommes et femmes; nouvelle dimension régionale de la coopération (par exemple la collaboration de l'Union européenne avec des régions entières du monde en développement – candidats à l'adhésion à l'Union européenne, MERCOSUR); travail qu'effectue actuellement le BIT en vue d'un nouveau cadre général – une nouvelle recommandation – pour la formation et la mise en valeur des ressources humaines. Enfin, les nouvelles politiques adoptées en matière de prêts, comme celles qui visent à renforcer l'infrastructure des pays bénéficiaires, ont un rôle à jouer dans la coopération technique en matière d'éducation et de formation.

#### **A. LA COOPÉRATION INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION, LA FORMATION ET LA MISE EN VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES: VERS L'INTÉGRATION**

Nombreux sont les organismes de coopération et les pays bénéficiaires qui voient la politique d'éducation et de formation de plus en plus comme un tout, dans la mesure où il ne peut y avoir de véritable développement des compétences et de véritable formation que s'il y a une éducation de base de qualité et accessible au plus grand nombre. Etant donné que le budget des programmes de développement des compétences s'inscrit souvent dans celui du secteur de l'éducation, le projet d'éducation pour tous lancé en 1990 a eu des effets importants sur le développement des compétences ces dix dernières années.

On notera toutefois que, si certains organismes de coopération ont continué à porter pendant toute cette période un grand intérêt au développement des compétences, il y en a d'autres, en revanche, qui ont réduit, dans les années quatre-vingt-dix, leurs programmes de développement des compétences et de formation tournés vers l'emploi. La critique très vive par la Banque mondiale de l'offre de formation du secteur public n'est peut-être pas étrangère au désintérêt de ces organismes pour la formation professionnelle, en particulier pour celle proposée par les autorités publiques. Bon nombre d'entre eux ont été influencés par le fait que la Banque mondiale accorde une

grande importance à l'éducation de base et à l'acquisition des compétences de base, dans lesquelles elle voit un socle nécessaire à l'apprentissage de compétences plus poussées tout au long de la vie, cet apprentissage devant être laissé de préférence au marché.

Toutefois, dernièrement, plusieurs organismes de développement – DANIDA, Office suédois du développement international (SIDA), Direction du développement de la coopération (DDC) de la Suisse, Département du développement international du Royaume-Uni (DFID) – ont adopté des approches sectorielles, qui mettent davantage l'accent sur une planification cohérente de l'éducation et de la formation prises comme un tout. L'apparition de problèmes liés à l'économie du savoir, à la mondialisation et aux technologies de l'information et de la communication a également entraîné une remise en cause de la priorité accordée jusque-là à l'éducation de base. C'est ainsi que, après une diminution des prêts alloués par la Banque mondiale à la formation professionnelle en raison de la toute nouvelle importance accordée à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire du premier degré – et de la remise en question des méthodes traditionnelles de formation –, le montant annuel des prêts est remonté à près de 400 millions de dollars en 1995-1999. La Banque mondiale a apporté à de nombreux pays un soutien qui a pris la forme d'une formation destinée à rehausser les compétences des travailleurs, à assurer la reconversion des travailleurs licenciés et à améliorer la compétitivité. Les programmes de formation soutenus par la banque dans des pays comme la Côte d'Ivoire et les pays d'Asie de l'Est font partie intégrante des efforts déployés pour restructurer des secteurs entiers de l'économie. Toutefois, les prêts accordés par la banque à l'éducation vont à l'enseignement primaire (plus de 30 pour cent) et à l'enseignement secondaire (environ 20 pour cent). Les approches adoptées par des institutions telles que l'Agence australienne pour le développement international et la Banque interaméricaine de développement (BID) ont reconnu la nécessité de parvenir à un nouveau dosage entre l'éducation et la formation et entre le savoir théorique et les compétences pratiques.

#### B. RELIER ÉDUCATION ET FORMATION À D'AUTRES POLITIQUES ET PROGRAMMES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX: PRIORITÉ AUX SECTEURS ET GROUPES AYANT DES BESOINS SPÉCIFIQUES

L'éducation et la formation ne peuvent avoir un impact optimal que si elles font partie intégrante de tout un arsenal de mesures et de programmes de développement économique et social. Ce principe important, souligné par l'OIT dans ses *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*, est reconnu dans la coopération internationale. Depuis les années quatre-vingt-dix, l'agenda international du développement accorde une très grande place à la question de l'équité, et s'efforce d'intégrer l'éducation et la formation dans d'autres programmes économiques et sociaux qui luttent contre la pauvreté et l'exclusion sociale. C'est ainsi que DANIDA, le BIT, le SDC et l'Agence allemande de coopération technique (GTZ) ont fait des déclarations vigoureuses dans lesquelles ils s'élèvent contre les préjugés traditionnels qui marquent la mise en valeur des ressources humaines, en particulier par rapport aux femmes.

On a un exemple concret de l'importance accordée à la lutte contre la pauvreté avec le programme de formation tourné vers l'emploi indépendant et les activités

### Encadré 5.1

#### **Cambodge: formation professionnelle et lutte contre la pauvreté**

Le projet du BIT visant à mettre la formation professionnelle au service de la lutte contre la pauvreté a permis au ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge de mettre en œuvre des programmes de formation flexibles et axés sur la demande, liés à des activités génératrices de revenus bien précises. Ce projet succède au projet de formation professionnelle pour la création d'emplois dont ont bénéficié plus de 5 000 personnes revenant des camps situés à la frontière avec la Thaïlande ou déplacées à l'intérieur du pays. Ce dernier projet a obtenu un énorme succès dans sa lutte contre la pauvreté. En 1996-1998, il a permis à 75 homologues d'acquérir des compétences en matière de gestion et de formation, et a formé 3 302 personnes faisant partie de groupes vulnérables, parmi lesquelles 51 pour cent de femmes. Ce projet qui couvrait sept provinces a mis en place un réseau de centres de formation et de programmes de formation mobile. Il doit son succès à sa flexibilité et à l'identification systématique des possibilités d'emplois salariés ou indépendants intéressant les groupes vulnérables, et surtout les femmes, les personnes souffrant de handicaps, les jeunes chômeurs et les soldats démobilisés. Il a permis de former des équipes qui ont ensuite défini les besoins en formation des particuliers, œuvré en faveur de l'égalité des chances, notamment entre hommes et femmes, mis au point des programmes de cours et formé des instructeurs. En 1998, le ministère de l'Enseignement et de la Formation techniques et professionnels a repris les activités de ce projet. Dans le cadre d'un projet de prêts de la Banque asiatique de développement (BAD), ce système a été étendu et intégré dans le nouveau système de formation du Cambodge, qui couvre 14 provinces.

Source: BIT.

génératrices de revenus et fondées sur la collectivité du BIT. Ce programme a aidé des organisations qui s'occupent des questions d'emploi et de formation dans des pays tels que le Kenya, le Cambodge et le Pakistan à élaborer des projets fondés sur la demande et sur la collectivité et gérés par cette dernière afin de répondre aux besoins de formation des collectivités les plus pauvres. Le cas du Cambodge est illustré dans l'encadré 5.1.

Sur une plus grande échelle, les objectifs internationaux de développement et les nouveaux cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP) ont d'importantes implications pour les priorités des programmes d'enseignement et de formation nationaux et internationaux. Les CSLP comptent parmi les principaux instruments des accords des pays avec le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale. Cinq accords ont été conclus au cours de la première moitié de 2001, et 40 autres sont en préparation. Ces accords qui resitueront l'enseignement et la formation dans le cadre de la lutte contre la pauvreté devraient avoir une très grande influence sur le travail des autres institutions.



Les questions d'égalité entre hommes et femmes occupent une place centrale dans les mesures et les programmes de lutte contre la pauvreté de beaucoup d'institutions. C'est ainsi que le BIT a mis au point un programme de développement des capacités qui s'attaque à des problèmes importants que recense le Programme d'action de Beijing comme la féminisation de la pauvreté. Les principaux axes du programme du BIT sont: l'inclusion des questions d'égalité entre hommes et femmes dans les réformes macroéconomiques et les programmes d'ajustement structurel; l'institutionnalisation du dialogue social sur ces questions; l'adoption, et leur réalisation avec l'aide du BIT, de plans d'action prioritaires. C'est ainsi qu'au Mexique un plan d'action national qui vise à créer davantage d'emplois de meilleure qualité pour les femmes a été élaboré avec la collaboration des autorités nationales et des différents Etats et avec les organisations d'employeurs et de travailleurs. Ce plan d'action doit bénéficier à 4 000 femmes employées dans le secteur des maquiladoras de l'Etat de Coahuila. Il les aide à s'organiser, à représenter et défendre leurs intérêts, et à améliorer leurs conditions de travail. Dans l'Etat de Guerrero, des femmes se voient offrir une formation destinée à promouvoir leur esprit d'entreprise ainsi qu'une aide technique et financière qui doit leur permettre d'accroître la rentabilité et la viabilité de leurs micro-entreprises. Le but du gouvernement est d'étendre ces projets pilotes à d'autres Etats de ce pays et à d'autres groupes de bénéficiaires.

Les jeunes font eux aussi partie depuis toujours des principaux bénéficiaires de la coopération internationale en matière de développement des compétences et de formation. Le chômage étant très répandu parmi les jeunes, le développement de leurs compétences et de leur esprit d'entreprise a pris depuis peu une importance nouvelle. En Amérique latine en particulier, la BID finance des programmes importants qui cherchent à atteindre les jeunes ainsi que d'autres groupes vulnérables. Ces programmes qui fournissent une formation et des services en vue de la reconnaissance et de la validation des compétences acquises sont soutenus par le Centre interaméricain de recherche et de documentation sur la formation professionnelle (CINTERFOR).

Le problème du VIH/SIDA et ses incidences sur les compétences, l'éducation et la formation apparaissent comme un domaine important de coopération internationale. Les taux élevés d'infection des enseignants et des stagiaires rendent la formation encore plus inefficace, au moment même où le besoin d'expansion des activités de développement des compétences se fait le plus sentir, les travailleurs devenus improductifs devant être remplacés. La déclaration de politique sectorielle de DANIDA risque d'être la première déclaration officielle répondant aux besoins d'éducation et de formation nés de la pandémie de SIDA.

Les programmes sectoriels soutenus par des bailleurs de fonds, comme ceux qui s'adressent aux secteurs de la santé et de l'agriculture, ont un volet éducation et formation assez important. La formation et la mise en valeur des ressources humaines font de plus en plus partie intégrante des politiques et programmes de transfert de technologies. De nombreuses institutions, dont le BIT, DANIDA, l'Agence nipponne pour la coopération internationale (GICA) et le ministère des Affaires étrangères de la Finlande, ont bien mis en évidence les liens qui relient le développement des compétences et la protection de l'environnement.

Depuis les années quatre-vingt-dix, les programmes de développement de l'entreprise bénéficient d'un soutien grandissant. On en a un bon exemple avec le travail accompli par le BIT dans le cadre du programme «Gérez mieux votre entreprise» (GERME), un programme comprenant plusieurs mesures et matériels de formation qui

donnent aux dirigeants de petites entreprises des pays en développement la possibilité d'acquérir les compétences pratiques qui leur permettront de créer, de consolider et d'agrandir leur entreprise. Des manuels disponibles dans 35 langues ont été utilisés dans près de 70 pays, et plus de 100 000 chefs d'entreprise ont bénéficié de ce programme. Selon les évaluations, ceux qui ont bénéficié de cette formation auraient sensiblement amélioré les performances, les bénéfices et le potentiel de création d'emplois de leurs entreprises.

Bon nombre d'institutions sont en train de regrouper leurs activités de développement des compétences et de l'esprit d'entreprise. Les programmes dont le but est de renforcer les services de développement de l'entreprise (conseils aux entreprises, formation, crédit, vulgarisation, etc.), comme ceux de DANIDA, du BIT et de la Banque mondiale, ont eu plus de succès que ceux visant à développer l'esprit d'entreprise parmi les étudiants des établissements de formation officiels. Les donateurs se sont également attachés à appuyer l'effort de reconstruction des pays touchés par un conflit. Un exemple de collaboration BIT/PNUD dans ce domaine est donné dans l'encadré 5.2.

L'économie informelle, que l'OIT a été la première à conceptualiser, est devenue un bénéficiaire important de l'aide au développement. Cela vaut plus particulièrement pour l'Afrique, où la crise économique et les mesures d'ajustement structurel ont forcé la plupart des travailleurs à chercher un gagne-pain dans le secteur informel. Avec la collaboration de DANIDA, la Zambie s'efforce actuellement d'améliorer la formation destinée au secteur informel et de l'intégrer dans sa politique générale de formation. En plus du BIT, la France, la DDC et la Banque mondiale ont collaboré avec des associations de l'économie informelle, dont elles ont amélioré les activités de formation et qu'elles ont associées aux travaux d'élaboration des programmes de cours, à la gestion des entreprises et à la validation des compétences, au même titre que les prestataires officiels faisant partie du secteur structuré.

### **Encadré 5.2**

#### **Bosnie-Herzégovine: emploi et formation de groupes vulnérables**

Un projet BIT/PNUD contribue actuellement au redressement de l'économie de la Bosnie-Herzégovine grâce à des mesures de création d'emplois et de formation destinées à des groupes vulnérables. Ce projet est en train de développer la capacité du Centre de formation aux métiers de la construction de Bihac, zone durement éprouvée. Ce centre a pu être reconstruit avec l'aide de la Suisse, et son développement est financé par le PNUD et par le gouvernement du Luxembourg. Une assistance technique est fournie par le BIT, qui offre à de jeunes chômeurs et à des réfugiés de retour dans leur pays une formation qui doit leur permettre d'améliorer leurs compétences dans les secteurs de la rénovation, de la construction et de l'entretien des bâtiments. Ces programmes de formation sont des programmes flexibles, modulaires et tournés vers l'emploi et font une grande place aux femmes.

Source: BIT.

Ces institutions ainsi que l'Agence canadienne de développement international (ACDI) et l'Autriche mettent l'accent sur la remise à niveau des compétences des artisans. On a également mis au point un système de chèques-formation, en particulier dans les programmes financés par la Banque mondiale, afin de stimuler un marché de remise à niveau des compétences des apprentis et artisans de l'économie informelle.

*Programmes actifs du marché du travail.* L'enseignement et la formation font également partie des politiques actives du marché du travail des pays en développement en période de hausse du chômage structurel. Le BIT et la Banque mondiale, en particulier, ont apporté leur appui dans ce domaine. Nombreux sont les travailleurs qui ont perdu leur emploi pendant le processus de restructuration industrielle, qui se poursuit en Europe centrale et orientale. Le BIT a réussi à faire adopter dans ces pays des méthodes et programmes de formation modulaires destinés aux chômeurs. Il fournit également des programmes de remise à niveau des compétences pour les travailleurs qui ont un emploi, ainsi qu'une formation visant à renforcer l'employabilité. C'est ainsi que dans la Fédération de Russie un réseau national regroupant près de 150 institutions et offrant une formation modulaire pour plus d'une centaine de métiers de l'industrie et des services a pu être mis en place.

### C. DES PROGRAMMES PRATIQUES À L'ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE

La coopération internationale en matière de mise en valeur des ressources humaines s'attache de plus en plus à appuyer l'élaboration des politiques et à renforcer les institutions et les capacités, plutôt qu'à offrir des programmes de formation et de développement des compétences. Ces derniers s'inscrivent de plus en plus dans le cadre d'un partenariat entre partenaires sociaux, institutions publiques et secteurs privés des pays donateurs et des pays bénéficiaires. La coopération pour l'élaboration des politiques a porté sur des domaines tels que les politiques nationales de formation; la mise au point d'un cadre institutionnel et administratif, y compris la mise en place d'un organisme national de formation; le recentrage sur la formation en entreprise, la reconversion et l'apprentissage tout au long de la vie, par opposition à la formation initiale; des domaines spécifiques nouveaux, comme la mise en place d'un cadre national de qualifications et de systèmes de formation fondés sur les compétences. Si certaines institutions se sont détournées de la formation offerte par le secteur public, d'autres (SIDA, GTZ) ont au contraire cherché à soutenir les réformes institutionnelles de ce secteur. Améliorer la capacité d'adaptation à la demande et insister sur les résultats, l'amortissement des dépenses et les liens avec l'industrie: telles sont quelques-unes des recommandations qui sont faites au système de formation public.

Le BIT a joué un rôle de chef de file en préconisant l'adoption d'une politique de formation et de mise en valeur des ressources humaines pour l'emploi et en aidant de nombreux pays en développement à élaborer une politique de ce genre. Cette coopération a visé plus précisément les volets «équité» et «formation continue» des réformes des politiques et systèmes. En s'appuyant sur sa structure tripartite, l'OIT a joué un rôle catalyseur dans le renforcement du dialogue sur les nouvelles politiques et les nouveaux cadres de formation. Lors du Sommet mondial pour le développement social (Copenhague, 1995), l'OIT a été chargée de prendre la direction des activités de promotion des politiques et programmes économiques et sociaux fondés sur l'emploi, sans oublier la formation et la mise en valeur des ressources humaines. Récemment, le BIT

a été chargé de mettre au point une stratégie globale de formation pour le nouveau millénaire à Maurice. Cette stratégie a été entérinée par les partenaires sociaux et approuvée par le Conseil des ministres en janvier 2001.

DANIDA est un autre pionnier de l'élaboration des politiques, notamment en République-Unie de Tanzanie et en Zambie, et dernièrement au Malawi, où il a soutenu la réforme des politiques, de la gouvernance et des systèmes de formation. En Zambie, une équipe de travail créée spécialement à cet effet et réunissant des représentants de l'Etat, des employeurs, des syndicats, des établissements de formation et des établissements de développement de l'esprit d'entreprise a catalysé et géré le processus d'analyse et d'élaboration des politiques.

*Organismes nationaux de formation.* Il y a peu de temps encore, c'étaient les ministères du Travail ou de l'Education qui avaient en principe le dernier mot pour tout ce qui touchait aux systèmes nationaux de formation et d'éducation, ce qui n'était pas fait pour encourager la coordination des initiatives prises par les donateurs, des programmes mis en place par le secteur public et des projets du secteur privé. Dans les années quatre-vingt-dix, dans le cadre de la révision et de la réforme des politiques, de nombreuses institutions de développement (DANIDA, SIDA, GTZ) ont préconisé pour les pays africains un modèle d'organisme national de formation inspiré de l'Amérique latine. Ce modèle repose sur une participation importante des employeurs et sur un financement sûr fondé sur des prélèvements. Le secteur structuré étant très limité en Afrique, les institutions africaines ont dû se battre pour reproduire le modèle latino-américain. Pour beaucoup d'organismes et pour les donateurs qui interviennent dans ce domaine, il est toujours aussi difficile d'assurer la durabilité financière, une large participation des partenaires et une formation de qualité.

*Formation en entreprise et acquisition continue du savoir* constituent une autre caractéristique récente de la coopération internationale répondant aux problèmes d'obsolescence des compétences et de besoins de reconversion face aux changements rapides de la technologie et du lieu de travail. La Banque mondiale et la Commission européenne, comme d'autres institutions, privilégient désormais la formation des personnes qui travaillent déjà, que ce soit dans le secteur structuré ou dans l'économie informelle. L'OIT a souligné (BIT, 1998a et 2001) l'importance de la reconversion et de l'apprentissage tout au long de la vie. Les *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines* insistent sur le rôle que joue la formation initiale, fondement de l'employabilité future d'un individu et de son aptitude à apprendre, ce qui explique le soutien que lui apportent certains donateurs (comme SIDA) qui y voient le fondement nécessaire pour continuer à apprendre et pour se recycler tout au long de la vie.

*Le travail de mise au point d'un cadre national de qualifications* a bien progressé ces dernières années, surtout dans certains pays avancés comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni (voir chap. IV, C.5). La coopération internationale s'étend aussi à ce nouveau domaine. GTZ et DANIDA ont apporté leur concours à la mise au point du cadre national de qualifications de l'Afrique du Sud. L'Agence australienne pour le développement international a soutenu un projet du même genre en Indonésie. Dernièrement, le Malawi, qui fait partie des pays les moins avancés, a lancé un projet identique avec le soutien de DANIDA. Un ensemble de qualifications plus cohérent et fondé sur les compétences, la reconnaissance des connaissances antérieures et l'assurance d'une qualité que peut offrir un système d'homologation: tels sont les attraits d'un cadre national de qualifications. Toutefois, ces cadres étant extrê-

mement complexes et difficiles et coûteux à gérer, ils sont toujours aussi controversés. Par ailleurs, le soutien dont ils bénéficient dans les pays en développement passe moins par la coopération technique internationale classique que par le travail de certains organismes de qualification paraétatiques dans des pays tels que l’Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni (Angleterre et Ecosse).

*Les mécanismes de validation des connaissances antérieures*, qui constituent un élément essentiel des cadres nationaux de qualifications, sont un autre domaine nouveau de coopération internationale éventuelle. Jusqu’ici, peu de choses ont été faites si l’on met de côté le soutien apporté par DANIDA en Afrique du Sud.

*La formation modulaire fondée sur les compétences* a bénéficié récemment d’un soutien international plus important. Comparés aux programmes de formation fondés sur le temps, les programmes fondés sur les compétences paraissent plus efficaces, plus pertinents et davantage tournés vers les résultats. On les trouve aujourd’hui un peu partout dans les pays en développement. Comme pour la mise au point des cadres nationaux de qualifications, la promotion des programmes de formation fondés sur les compétences a souvent fait partie des efforts de vente faits par les organismes publics et privés qui cherchent à étendre leurs marchés en matière de formation aux pays en développement.

#### D. PARTENAIRES SOCIAUX, PARTENARIATS PRIVÉS ET PROGRAMMES DE FORMATION PRIVÉS

Selon les *Conclusions relatives au rôle de l’OIT en matière de coopération technique*, adoptées par la 87<sup>e</sup> session (1999) de la Conférence internationale du Travail, il faudrait approfondir les relations de l’OIT avec les partenaires pour le développement, y compris les ministères et autres organismes de coopération et de développement et les institutions internationales. Des rapports nouveaux devraient être établis avec le secteur privé, avec des fondations et autres organismes ne comptant pas parmi les partenaires traditionnels du Bureau, dans le cadre des valeurs et principes de l’Organisation.

La coopération internationale, qui se fait traditionnellement entre institutions gouvernementales (donateurs et bénéficiaires), s’inscrit de plus en plus dans le cadre d’un partenariat entre gouvernements, partenaires sociaux et institutions privées et publiques. La plupart des donateurs insistent aujourd’hui sur la valeur des partenariats et encouragent activement l’appropriation nationale des réformes des politiques et systèmes de formation. C’est pourquoi ils s’efforcent d’obtenir le concours, en tant que partenaires à part entière dans les processus d’analyse et de réforme des politiques, de toute une gamme d’institutions nationales, y compris les employeurs et les syndicats, les chambres de commerce et d’industrie, les établissements de formation publics et privés, les universités, les ONG, les représentants de la société civile, etc. Ces partenariats sont la caractéristique commune de toutes les réformes qui ont été entreprises ou qui sont en cours en Afrique du Sud, au Malawi, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie.

*Encourager les partenariats et la formation privée.* Les partenaires sociaux et le secteur privé mettent souvent en œuvre des programmes d’éducation et de formation, mais ils le font en se plaçant dans un cadre général conçu dans les accords de coopération bilatérale conclus entre gouvernements et donateurs. Les partenariats directs pour

l'offre de formation relie de plus en plus fréquemment les institutions du secteur privé (pays donateurs) et celles des pays bénéficiaires. C'est ainsi que l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) fournit des capitaux d'amorçage pour encourager les partenariats entre des collèges communautaires des Etats-Unis et des établissements auxquels ils sont associés dans les pays en développement. On a un autre exemple de partenariat avec les Centres consultatifs manufacturiers de DANIDA, qui mettent en relation le secteur privé danois et le secteur privé des pays associés. Ces initiatives ont pour but d'encourager les partenariats avec les établissements du secteur public et avec ceux du secteur privé. Les chambres de commerce et d'industrie de la France et du Canada (Québec) ont établi des partenariats avec des établissements privés équivalents dans de nombreux pays en développement. Elles fournissent des services de formation et de vulgarisation aux petites et moyennes entreprises et aux artisans indépendants. En France, la région Rhône-Alpes, une région connue pour son industrie textile, s'est engagée dans un partenariat régional avec la région de Sfax en Tunisie dans le cadre d'un important programme de formation et de recyclage qui soutient le processus de restructuration de l'industrie. Ces programmes sont financés conjointement par le programme de coopération technique de la France, par l'Union européenne et par la région Rhône-Alpes.

Les réformes des politiques de formation ont encouragé dans certains cas une expansion massive de l'offre de formation du secteur privé, dirigée par la politique sectorielle (1991) de la Banque mondiale, qui a préconisé l'adoption de politiques d'éducation et de formation tournées vers le marché. Le plaidoyer de la banque en faveur d'un juste dosage entre la formation offerte par le secteur public et celle du secteur privé a souvent eu pour effet d'encourager le désinvestissement dans la formation du secteur public, considérée comme peu rentable et souvent sans rapport avec les besoins économiques et sociaux. Convaincues que le secteur privé saurait éviter ces problèmes grâce à la discipline du marché et aux mesures d'incitation du secteur public, de nombreuses institutions ont voulu encourager l'offre de formation de ce secteur. C'est ainsi que la Banque mondiale et la BID, en particulier, ont stimulé les marchés de développement des compétences en introduisant un système de chèques de formation. On a également utilisé le système des prélèvements pour encourager les entreprises à proposer davantage de cours de formation en entreprise, ce qui leur permettait de récupérer une partie ou la totalité de ces prélèvements.

Le BIT s'est engagé récemment dans un programme de recherche et de promotion des bonnes pratiques d'apprentissage et de formation des entreprises dans certains pays d'Afrique et d'Asie. Il s'agit d'inciter les autorités publiques à promouvoir ces pratiques, d'encourager les partenariats entre PME et avec d'autres institutions intermédiaires (autorités locales, chambres de commerce et d'industrie, établissements de formation, etc.); et d'encourager les entreprises à investir davantage dans l'apprentissage et la formation. Avec l'expérience, ce programme devrait s'étendre à des activités de coopération technique qui encourageront l'adoption de bonnes politiques et pratiques dans d'autres pays et entreprises.

L'importance de plus en plus grande accordée à la formation privée est également à l'origine de nouveaux partenariats avec les ONG, un type d'alliance dont l'importance a été soulignée par SDC, DANIDA et d'autres organismes. Cela reflète une tendance générale de la coopération pour le développement. Les ONG apparaissent souvent comme plus efficaces et plus proches des besoins locaux que les bureaucraties étatiques. Toutefois, cette importance grandissante qui est accordée aux politiques et

programmes, par opposition aux projets, fait que l'on commence à se demander si les petits projets des ONG ne pourraient pas être transformés en programmes d'assistance plus vastes.

*La formation privée: veiller à la qualité.* La formation privée s'est rapidement développée dans des domaines où l'entrée était facile et les investissements en capitaux limités, gravitant souvent autour de domaines plus commerciaux que techniques. Le maintien par ceux qui offrent une formation privée d'un niveau de qualité acceptable est une préoccupation fréquente. C'est pourquoi la BID s'est engagée dans le développement du personnel et l'élaboration des programmes de cours de ceux qui proposent une formation privée en Amérique latine.

### E. EDUCATION, FORMATION ET TIC

Le pouvoir de la révolution de l'information réside dans son aptitude à fournir des services de base, y compris dans le domaine de l'éducation et de la formation, de manière plus efficace et novatrice. En fait, cela coûterait très cher, et de plus en plus, de ne pas mettre ces techniques au service des plus pauvres. Cela reviendrait à rater des chances économiques et à accroître l'inégalité dans les pays les moins avancés, avec des zones rurales de plus en plus isolées et à la traîne. L'OIT (*Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*) et la Banque mondiale, entre autres institutions, ont demandé à la communauté internationale de redoubler d'efforts pour réduire la fracture numérique qui menace de s'élargir aussi bien à l'intérieur d'un même pays qu'entre pays. La mobilisation des TIC dans l'enseignement et la formation pourrait devenir un domaine important de coopération internationale.

Il n'est possible d'exploiter toutes les possibilités qu'offrent les TIC que si la main-d'œuvre a un niveau d'instruction suffisant. L'OIT a souligné (BIT, 2001) qu'il n'est pas possible de faire l'impasse sur certaines connaissances de base et sur l'éducation, qui forment le socle nécessaire à l'utilisation et au développement des TIC. De nombreuses institutions internationales se lancent actuellement dans des programmes de coopération technique qui ont recours aux TIC pour leurs activités d'éducation et de formation. Elles aident également les pays qui ont des programmes de formation à développer leur vivier de spécialistes des TIC, autre préalable à l'utilisation et au développement des nouvelles technologies dans l'économie. Le programme DELTA (Formation à distance et technologie d'apprentissage) du Centre international de formation de l'OIT fournit une assistance technique et dispense des cours de pédagogie pour l'utilisation de l'apprentissage à distance, des multimédias et des TIC dans l'enseignement et la formation. En Amérique latine, le BIT a soutenu les méthodes de formation par correspondance, par la télévision, par la radio et sur Internet. La Banque mondiale finance actuellement l'Université virtuelle africaine ([www.avu.org](http://www.avu.org)), qui propose des programmes d'études en science et en ingénierie (sans diplômes) qui utilisent la télévision et Internet dans les universités et collèges de 15 pays. L'interactivité demeure toutefois un des points faibles de cette université, les utilisateurs africains n'étant reliés au corps enseignant que dans les pays développés, alors qu'il n'existe aucun lien entre les pays africains participants. Le projet de création de réseaux d'apprentissage pour enseignants africains, élaboré par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), encourage les établissements d'enseignement à devenir des centres d'apprentissage et de formation d'enseignants pour leurs collecti-

vités. On devrait assister à l'avenir à un foisonnement d'initiatives bilatérales destinées à réduire la fracture numérique sur le modèle de l'initiative IMFUNDO, une initiative de partenariat public-privé financée par le Royaume-Uni qui vise à utiliser plus largement les TIC dans la formation des enseignants en Afrique.

*Le rôle de l'OIT* en matière de coopération technique en vue de la mise en valeur des ressources humaines sera probablement renforcé par un certain nombre d'éléments convergents comme une orientation plus nette de l'OIT vers ses quatre objectifs stratégiques, en particulier la création d'un plus grand nombre de possibilités d'emploi et de revenu décents pour les hommes et les femmes. En poursuivant cet objectif, l'OIT encourage les investissements dans le savoir, les compétences et l'employabilité et privilégie le consensus et le dialogue avec les partenaires sociaux, ainsi que les partenariats avec les institutions internationales, régionales et nationales. L'OIT a également un mandat international important à remplir: mener des activités de coopération technique qui soutiennent les stratégies de lutte contre la pauvreté et qui favorisent l'équité dans les activités de création d'emplois.

En plus de l'action qu'elle mène en vue d'un renforcement des politiques et d'une amélioration de la conception et de l'exécution des programmes de développement des compétences, l'OIT entend se lancer dans une nouvelle activité en apportant son soutien aux mandants qui s'efforcent d'élaborer des politiques et des programmes favorisant les investissements dans la formation. Il s'agira, entre autres, d'aider les mandants à utiliser des programmes d'apprentissage et de formation adaptés aux entreprises, plus précisément aux PME; d'apporter un soutien aux pays qui s'emploient à mettre en place un cadre national de qualifications et des systèmes de validation des connaissances antérieures; des programmes qui utilisent les technologies de l'information et de la communication dans les services de formation et d'emploi; de l'utilisation de différents dossiers d'information, d'instruments et de guides pratiques pour promouvoir l'adoption des meilleures pratiques pour les services d'emploi et de formation destinés aux groupes ayant des besoins spécifiques. Ces dernières activités seront incluses dans les contributions de l'OIT aux stratégies interinstitutionnelles de lutte contre la pauvreté.

Les activités de coopération technique ont toutes les chances d'être durables et d'avoir un très grand impact si elles sont conçues et réalisées dans le cadre du dialogue entre les partenaires sociaux. L'OIT a un très net avantage comparatif en tant que catalyseur d'une politique tripartite et du renforcement des institutions. Toutefois, pour que le dialogue social soit constructif et produise des résultats, il faut absolument que les organisations d'employeurs et de travailleurs et d'autres partenaires aient les compétences et les capacités nécessaires pour comprendre et analyser les différentes solutions qui sont proposées et pour formuler des recommandations. L'OIT a une tâche importante à accomplir: aider ses mandants dans les pays en développement pour tout ce qui touche à la formation et au renforcement des capacités dans ce domaine clé qu'est l'élaboration d'une politique économique et sociale.



## CONCLUSIONS

Le présent rapport illustre certaines tendances actuelles des activités de formation et de mise en valeur des ressources humaines. L'accent a été mis sur l'évolution récente de la législation et des politiques et sur les réalités de la mise en œuvre des programmes d'apprentissage et de formation. Le rapport ne prétend en aucun cas à l'exhaustivité, mais s'efforce de donner des exemples qui intéressent des pays très différents ainsi que des groupes de pays, car l'intégration économique et politique régionale influe sur la politique et la mise en application nationale dans le domaine des ressources humaines.

Ce rapport a mis en évidence la recherche du double objectif de l'acquisition du savoir et de la formation. Les connaissances et compétences de la main-d'œuvre d'un pays, plus que son capital physique, déterminent ses progrès économiques et sociaux, et son aptitude à soutenir la concurrence internationale. C'est pourquoi la promotion de l'innovation, de la productivité et de la compétitivité des individus, des entreprises et des pays est le principal pilier des politiques et activités actuelles de formation. De même, les connaissances et les compétences des individus déterminent de plus en plus leurs possibilités d'emploi et leurs revenus tout au long de la vie. S'assurer que chacun a accès aux possibilités de formation et d'acquisition du savoir pendant toute sa vie devient donc le deuxième pilier des politiques et programmes de formation et de mise en valeur des ressources humaines.

L'apprentissage et la formation pour le travail sont l'objectif commun de nombreux partenaires et acteurs. Selon les objectifs de l'éducation et de la formation, les gouvernements, les partenaires sociaux et les individus ont des responsabilités distinctes en matière d'investissements. C'est par le dialogue social que tous les segments de la société peuvent, par le biais de leurs organisations représentatives, défendre leurs intérêts, participer à l'élaboration des politiques et participer aux investissements faits dans l'apprentissage et la formation. L'apprentissage tout au long de la vie est devenu un sujet important de dialogue entre partenaires sociaux, et entre eux et les gouvernements. Les partenariats entre les gouvernements, les partenaires sociaux et les entreprises et toute une série d'institutions et de représentants de la société civile permettent d'accroître l'efficacité et les ressources des programmes d'apprentissage et de formation, et d'en améliorer l'équité.

Le présent rapport a également permis de mettre en évidence un glissement vers l'apprentissage par l'individu, par opposition à une éducation et une formation centrées sur l'enseignant. Ce glissement s'est accéléré avec le foisonnement des informations disponibles et le besoin des individus d'utiliser ces informations de manière sélective afin d'acquérir des connaissances. De plus en plus, les individus utilisent le lieu de travail, les technologies de l'information et de la communication et Internet comme sources et moyens d'apprentissage. Cet apprentissage se fait généralement de manière informelle. Aussi la reconnaissance et la validation des compétences et connaissances acquises de manière informelle prennent-elles une importance capitale pour les politiques qui cherchent à donner aux individus davantage l'envie d'apprendre et d'améliorer leur accès à d'autres possibilités d'apprentissage, et à les récompenser pour les qualifications acquises.

Le présent rapport s'est également attardé sur la question de la coopération internationale visant à promouvoir l'émancipation des pays en développement en matière d'éducation. La principale priorité de la communauté internationale est de poursuivre des politiques de coopération qui favorisent l'accès universel à l'éducation et au développement des compétences, cet accès étant le pilier d'une politique durable allant dans le sens du progrès économique et social dans ces pays. C'est en s'inscrivant dans le cadre d'un dialogue et d'un consensus entre gouvernements et partenaires sociaux que ces politiques ont les plus grandes chances d'aboutir.

## BIBLIOGRAPHIE

- Afrique du Sud (gouvernement). 1998. «Education White Paper», *Government Gazette*, Pretoria, 25 sept.
- Aftab, K. 1998. *The surgical instruments manufacturing industry of Pakistan and the challenges of the new world trading system*. Rapport non publié établi pour le BIT.
- American Society for Training and Development (ASTD). 2000. *The 2000 ASTD international comparisons report: ASTD's annual accounting of worldwide patterns in employer-provided training*. Alexandria, VA.
- Ashton, D.N.; Sung, J. A paraître. *Supporting workplace learning for high performance working*. Genève, BIT.
- Banque asiatique de développement. Non daté. *Skills promotion funds*.
- Banque mondiale. 1999. *Education sector strategy*. Washington, DC.
- Barcia, P. 1996. *Formation professionnelle. Revue des politiques, méthodes et produits en Afrique du Nord-Ouest*. Dakar, BIT/EMANO.
- Batra, S.K.; Chandra, A. 1998. *Vocational education and training for employment in India*. New Delhi, BIT/SAAT.
- Betchermann, G.; Islam, R. (directeurs de publication) 2001. *East Asian labor markets and the economic crisis: Impacts, responses and lessons*. Washington, DC, Banque mondiale/BIT.
- Bird, A. 2001. *National monograph on technical and vocational training in South Africa* (projet).
- Bishop, J. 1994. *The incidence of and payoff to employer training: A review of the literature with recommendations for policy*. Working Paper n° 94-17, New York, Cornell University. National Center on the Educational Quality of the Workforce/Center for Advanced Human Resource Studies.
- BIT. *Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines*. Conférence internationale du Travail, 88<sup>e</sup> session, Genève, 2000.
- «Conclusions sur la formation permanente au XXI<sup>e</sup> siècle: l'évolution des rôles du personnel enseignant». *Note sur les travaux*, Réunion paritaire sur la formation permanente au XXI<sup>e</sup> siècle: l'évolution des rôles du personnel enseignant, Genève, 10-14 avril 2000.
- 2001. *Rapport sur l'emploi dans le monde 2001. Vie au travail et économie de l'information*, Genève.
- 2000a. *Travail décent et réduction de la pauvreté dans une économie mondialisée*. Document soumis par le Bureau international du Travail à la deuxième session du Comité préparatoire de la session extraordinaire de l'Assemblée générale consacrée à la mise en œuvre des résultats du Sommet mondial pour le développement social et à l'examen de nouvelles initiatives.
- 2000b. *Formation pour l'emploi: inclusion sociale, productivité et emploi des jeunes*. [Rapport V](#), Conférence internationale du Travail, 88<sup>e</sup> session, Genève, 2000.
- 1999a. *Un travail décent*. Rapport du Directeur général, Conférence internationale du Travail, 87<sup>e</sup> session, Genève.
- 1999b. *Skills in Asia and the Pacific: Why training matters*. Rapport technique pour la discussion à la Réunion consultative tripartite pour l'Asie et le Pacifique sur la mise en valeur des ressources humaines et la formation, Singapour, 30 juin-2 juillet.

- . 1998a. *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99. Employabilité et mondialisation – le rôle crucial de la formation*. Genève.
- . 1998b. *Rapport sur l'emploi en Afrique 1997-98*. Abidjan, Bureau régional de l'OIT pour l'Afrique.
- Bjørnåvold, J. 2000. *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg, CEDEFOP.
- Bosch, G. 1996. «Bildung, Innovation und Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt», dans Elsner, W.; Engelhardt, W.W.; Glastetter, W. 1998. *Ökonomie in sozialer Verantwortung*. Berlin.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). 2000. *Vocational education and training in Austria*. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Centre interaméricain de recherche et de documentation sur la formation professionnelle (CINTERFOR). 2001. *Modernization in vocational education and training in the Latin America and the Caribbean Region*. Montevideo.
- . 2000. *Poverty, growth and training development in Latin America and Caribbean countries*.
- Chine (ministère du Travail et de la Sécurité sociale). 1999. *Vocational training and employment in China*.
- Commission européenne. 2001a. *Employment in Europe 2001: Recent trends and prospects*. Bruxelles, Direction générale pour l'emploi et les affaires sociales.
- . 2001b. *European Social Fund support for the European Employment Strategy (COM 2001) 16 final/2*. Bruxelles.
- . 1999a. *Les lignes directrices pour l'emploi en 1999: Résolution du Conseil du 22 février 1999*. Bruxelles.
- . 1999b. *Politiques communautaires en faveur de l'emploi (COM 1999) 167 final*. Bruxelles.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. 1990. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous – Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, Thaïlande, 9 mars.
- Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED). 2000. *Amélioration de la compétitivité des PME par l'établissement de liens*. Document de base. Genève.
- Danemark (ministère du Commerce et de l'Industrie). 1997. *Technological and organizational change implications for labour demand, enterprise performance and industrial policy*, cité dans BIT, 1999b.
- Delannoy, F. 2000. «Education reforms in Chile, 1980-98: A lesson in pragmatism». *Education Reform and Management Publication Series*, vol. 1, n° 1, juin, Washington, DC, Banque mondiale.
- Frieswick, K. 1999. «The online option», *CFO Magazine*, déc., Boston.
- Gasskov, V. (directeur de publication) 1994. *Alternative schemes of financing training*. Genève, BIT.
- Gill, I.; Fluitman, F.; Dar, A. (directeurs de publication) 2000. *Vocational education and training reform: Matching skills to markets and budgets*. Washington, DC, Banque mondiale/BIT.
- Goux, D.; Maurin E. 1994. «Education, expérience et salaire. Tendances récentes et évolution de long terme», *Economie et prévision*, n° 116, pp. 155-178, cité dans Grubb et Ryan, 1999.
- Grubb, W.N. 1996. *Working in the middle: Strengthening education and training for the mid-skilled labour force*. San Francisco, Jossey-Bass, cité dans Grubb et Ryan, 1999.

- ; Ryan, P. 1999. *The roles of evaluation for vocational education and training: Plain talk on the field of dreams*. Genève, BIT.
- Haan, H.C. 2001. *Training for work in the informal sector: Evidence from Kenya, Tanzania and Uganda*. Centre international de formation de l'OIT, Turin.
- Heidemann, W. 2001. *Individual learning accounts: A tool for financing lifelong learning*. Document présenté à la Conférence sur l'apprentissage à vie et le dialogue social, Malmö, 23-25 avril.
- Herman, B.G. 1998. *Sew what? The New York apparel industry in the global economy: Inevitable decline or possibilities for industrial upgrade*. Document présenté à l'Atelier international sur la production globale et les emplois locaux: nouvelles perspectives concernant les réseaux d'entreprises, l'emploi et la politique de développement local, 9-10 mars, Genève, Institut international d'études sociales.
- Herschbach, D. 1997. *Local training networks in the United States*. Genève, BIT, cité dans Mitchell, 1998.
- Inde (ministère du Travail). 2000. *Annual Report of the Directorate General of Employment and Training*.
- Institute of Personnel and Development. 1998. *Workplace learning, culture and performance*. Londres.
- Jimenez, E.; Sawada, Y. 1999. «Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO program», *Revue économique de la Banque mondiale*, vol. 13, n° 3, sept., pp. 415-441.
- Johanson, R. 1996. *Diversifying sources of financing vocational training: A set of training modules*. Rapport non publié établi pour le BIT.
- Kang, H. 1996. *External supports for SMEs and collective approaches to enhance competitiveness*. Document préparé pour l'ONUDI.
- Lécuyer, N. (directeur de publication) 2000. *Les nouvelles administrations du travail: Des acteurs du développement*. Genève, BIT.
- Leite, E. A paraître. «Educação profissional na perspectiva de genero: A experiencia do PLANFOR», dans Posthuma. A. (directeur de publication) *Abriendo el dialogo sobre la formación profesional: Buscando nuevas institucionalidades en América Latina*.
- Lewis, A. 1997. *An overview and analysis of the introduction of competency-based training and vocational recognition in Australia*. Document préparé pour le BIT.
- Maroc (ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle, du Développement social et de la Solidarité). 2000. *Réforme du système de formation professionnelle. Nouveaux axes de développement*. Rabat.
- Márquez, F. A paraître. «Políticas para la formación e inserción laboral de mujeres en Chile», dans Posthuma A. (directeur de publication) *Abriendo el dialogo sobre la formación profesional: Buscando nuevas institucionalidades en América Latina*.
- Massimi, S. 1998. «Argentina», dans Consorzio Ferrara Ricerche. *The role of SMEs: Asian and European experiences*. Documents présentés à la Conférence Asie-Europe sur les PME, Naples, mai 1998.
- Mertens, L. 1999. *Labour competence: Emergence, analytical frameworks and institutional models with special reference to Latin America*. Montevideo, BIT.
- Middleton, J.; Ziderman, A.; Adams, A. 1993. *Skills for productivity: Vocational education and training in developing countries*. Washington, DC, Banque mondiale.
- Minni, C.; Vergnies, J.F. 1994. «La diversité des facteurs de l'insertion professionnelle», *Economie et statistique*, n° 277, pp. 45-61, cité dans Grubb et Ryan, 1999.
- Mitchell, A.G. 1998. *Strategic partnerships between the State and enterprises*. Employment and Training Papers, n° 19, Genève, BIT.

- Munro, A.; Rainbird, H. 2000. «The new unionism and the new bargaining agenda: UNISON-employer partnerships on workplace learning in Britain», *British Journal of Industrial Relations* (38), 2 juin, pp. 223-240.
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER). 2001. *Australian apprenticeships: Research at a glance*. [www.ncver.edu.au/research/proj2/mk0008/occbase.htm](http://www.ncver.edu.au/research/proj2/mk0008/occbase.htm), 4 oct.
- O'Higgins, N. 2001. *Youth unemployment and employment policy*. Genève, BIT.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2001. *Analyse des politiques d'éducation. Enseignement et compétences*. Paris.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). 2001. *Issue Papers on education for all and sustainable development in LDCs*. Troisième Conférence des Nations Unies sur les pays les moins avancés.
- . 2000. *Education pour tous, bilan à l'an 2000: document statistique*. Paris.
- . 1999. *Annuaire statistique 1999*.
- Oxenham, J.; Diallo, A.H.; Katahoire, A.R.; Petkova-Mwangi, A.; Sall, O. 2001. *Strengthening livelihoods with literacy*. Etude entreprise pour la Banque mondiale, Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (projet).
- Posthuma, A. A paraître. «Social dialogue on training in Latin America», *Global restructuring, training and social dialogue*. BIT.
- Pyke, F. 2000. *Learning and training in small and medium-sized enterprises*. Document pour la Réunion tripartite pour l'Asie et le Pacifique sur la formation en vue d'une meilleure performance dans les entreprises, Bangkok, déc.
- . 1994. *Small firms, technical services and inter-firm cooperation*. Genève, Institut international d'études sociales.
- Roe, J. 2001. *VET Reforms: What unions want*. Conseil australien des syndicats.
- Ryan, P.; Unwin, L. 2001. «Apprenticeship in the British training market», *National Institute Economic Review*, Londres, n° 178, oct.
- Schiefelbein, E.; Schiefelbein, P. 2000. *Three decentralization strategies in two decades: Chile 1981-2000* (projet).
- Shapiro, H. 1998. *ICT skills in Denmark: Methodological approach* (projet).
- Suède, Agence nationale pour l'éducation, 1999. *The Adult Education Initiative: An overall investment in adult education*. [www.kunskapslyftet.gov.se/english/index.htm](http://www.kunskapslyftet.gov.se/english/index.htm)
- Taylor, R. 2001. «Partnerships offer unions a new lease of life», *Financial Times*, Londres, 17 janv.
- Thornton, P.; Lunt, N. 1997. *Employment policies for disabled people in eighteen countries: A review*. Social Policy Research Unit, Université de York.
- Winkler, D.; Rounds, T. 1996. «Municipal and private sector response to decentralization and school choice», *Economics of Education Review*, vol. 15, n° 4, pp. 356-376.

## QUESTIONNAIRE

Conformément à l'article 12, paragraphe 3, de la Constitution de l'OIT et à l'article 39 du Règlement de la Conférence internationale du Travail, les gouvernements des Etats Membres sont invités à consulter les organisations d'employeurs et de travailleurs les plus représentatives avant d'arrêter définitivement leurs réponses, lesquelles devront parvenir au Bureau international du Travail le 1<sup>er</sup> juin 2002 au plus tard.

### I. Forme de l'instrument international

1. *La Conférence internationale du Travail devrait-elle adopter un nouvel instrument international concernant la mise en valeur des ressources humaines et la formation?*

2. *Dans l'affirmative, cet instrument devrait-il prendre la forme d'une recommandation?*

### II. Préambule

3. *L'instrument devrait-il comporter un préambule mentionnant:*

- a) *la convention sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975?*
- b) *les conclusions de la discussion générale de la 88<sup>e</sup> session de la Conférence internationale du Travail sur la formation et la mise en valeur des ressources humaines*<sup>1</sup>?
- c) *la Déclaration de principes tripartite sur les entreprises multinationales et la politique sociale?*
- d) *la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail?*
- e) *d'autres instruments (prière de préciser)?*

### III. Objectif, champ d'application et définition

4. *L'instrument devrait-il recommander aux gouvernements d'élaborer, d'appliquer et de superviser des politiques nationales de mise en valeur des ressources humaines et de formation compatibles avec d'autres politiques économiques et sociales, sur la base du dialogue social, compte tenu des différents rôles de l'Etat et des partenaires sociaux?*

---

<sup>1</sup> Ces conclusions sont reproduites à l'annexe I.

5. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à définir des politiques de mise en valeur des ressources humaines et de formation qui:*

- a) *facilitent l'acquisition continue de connaissances et l'employabilité?*
- b) *accordent une égale importance aux objectifs économiques et aux objectifs sociaux dans le contexte de la mondialisation de l'économie et d'une société fondée sur le savoir et les qualifications, en mettant l'accent sur un développement économique et social équilibré, sur le travail décent, sur l'inclusion sociale et sur la réduction de la pauvreté?*
- c) *accordent une grande importance à l'innovation, à la compétitivité et à la croissance de l'économie ainsi qu'à l'employabilité des travailleurs?*
- d) *visent à transformer les activités de l'économie informelle en un travail décent parfaitement intégré à la vie économique?*
- e) *accroissent l'investissement public et privé pour les infrastructures nécessaires à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, les matériels et logiciels d'éducation et de formation ainsi que la formation des maîtres et des formateurs en utilisant des réseaux de collaboration locaux, nationaux et internationaux?*

6. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à:*

- a) *reconnaître le droit de tous à l'éducation et à la formation et, en coopération avec les partenaires sociaux, en assurer l'accès universel?*
- b) *définir une stratégie nationale et instaurer un cadre institutionnel pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques de formation à différents niveaux (niveaux national, régional, local et sectoriel et niveau de l'entreprise) en impliquant les partenaires sociaux, en favorisant le dialogue social et en précisant le rôle des différentes parties prenantes?*
- c) *inscrire les politiques de ressources humaines et de formation dans le cadre des politiques visant à créer des emplois (par exemple les politiques de développement régional ou industriel)?*
- d) *établir un cadre national de qualifications qui facilite l'acquisition continue de connaissances, aide les entreprises et les agences de l'emploi à faire coïncider demande et offre de qualifications, guide les individus dans le choix d'une formation et d'une carrière et facilite la reconnaissance des connaissances acquises?*
- e) *mettre au point un système national de prestations de formation adapté aux conditions et pratiques du pays?*
- f) *assumer la responsabilité principale de l'investissement dans l'éducation et la formation de base?*
- g) *investir dans les autres types de formation?*
- h) *créer un environnement économique général et des incitations encourageant les individus et les entreprises à investir individuellement ou collectivement dans l'éducation et la formation?*
- i) *renforcer le dialogue social sur la formation aux différents niveaux (niveaux national, régional, local et sectoriel et niveau de l'entreprise)?*
- j) *entreprendre d'autres activités (prière de préciser)?*



#### IV. Mise en œuvre des politiques de formation

7. *L'instrument devrait-il encourager la conception, l'organisation et la mise en œuvre de systèmes globaux, coordonnés et souples de formation et d'acquisition continue de connaissances, compte tenu de la responsabilité première de l'Etat en matière d'éducation et de formation de base ainsi que du rôle des partenaires sociaux dans la formation complémentaire, systèmes qui devraient assurer une éducation de base obligatoire comprenant les connaissances élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul, un apprentissage et une formation préalables à l'emploi et une éducation et une formation complémentaires?*

8. *L'instrument devrait-il promouvoir le dialogue social en matière de formation en tant que principe fondamental pour le développement des systèmes de formation, la pertinence, la qualité et la rentabilité des programmes ainsi que la promotion de l'égalité de chances?*

#### V. Education de base et formation préalable à l'emploi

9. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à:*

- a) *mettre en place l'éducation et la formation préalable à l'emploi pour le monde du travail?*
- b) *améliorer l'accès à l'éducation de base et à la formation préalable à l'emploi et l'égalité de chances pour combattre l'exclusion?*
- c) *mettre au point des approches des activités informelles d'éducation de base et de formation préalable à l'emploi?*
- d) *utiliser pleinement les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'acquisition du savoir et la formation?*
- e) *assurer l'information et l'orientation professionnelles?*

#### VI. Formation des travailleurs occupant un emploi

10. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à:*

- a) *promouvoir l'identification systématique des compétences requises par les entreprises, les individus et l'économie dans son ensemble?*
- b) *reconnaître l'acquisition de connaissances sur le lieu de travail, y compris la formation formelle ou informelle, et l'expérience professionnelle?*
- c) *soutenir les initiatives des partenaires sociaux et la place de la formation dans le dialogue bipartite et les conventions collectives?*
- d) *prendre l'initiative d'accords tripartites sur la formation, à différents niveaux?*
- e) *assumer la responsabilité principale s'agissant de stimuler l'investissement dans la formation?*
- f) *reconnaître le rôle des partenaires sociaux, des entreprises et des travailleurs eux-mêmes dans la promotion des investissements dans la formation en partenariat avec l'Etat?*
- g) *promouvoir l'extension de la formation et de l'acquisition de connaissances sur le lieu de travail utilisant des pratiques professionnelles très performantes et la for-*

*mation en cours d'emploi et en dehors de l'entreprise, avec des prestataires publics et privés, faisant appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication?*

- h) *promouvoir la gestion des ressources humaines au niveau de l'entreprise?*
- i) *développer des stratégies, mesures et programmes d'égalité de chances visant à promouvoir et assurer la formation des travailleurs des petites et moyennes entreprises, de l'économie informelle et du secteur rural ainsi que des travailleurs indépendants et, en particulier, la formation des travailleuses?*
- j) *promouvoir l'orientation en matière d'éducation et de carrière des travailleurs occupant un emploi?*
- k) *prendre d'autres initiatives (prière de préciser)?*

## **VII. Cadre pour la reconnaissance et la validation des qualifications**

*11. L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à considérer:*

- a) *la reconnaissance et la validation des qualifications, y compris le principe suivant lequel les qualifications de chacun devraient être reconnues et validées, quelle que soit l'origine de ces qualifications?*
- b) *le cadre juridique et institutionnel nécessaire à la reconnaissance des qualifications, le rôle des partenaires sociaux, le partage des responsabilités et le financement de la reconnaissance et de la validation des qualifications?*
- c) *la reconnaissance de l'apprentissage antérieur?*
- d) *d'autres questions (prière de préciser)?*

## **VIII. Formation en vue d'un travail décent et de l'inclusion sociale**

*12. L'instrument devrait-il reconnaître:*

- a) *le rôle principal des gouvernements dans la formation des personnes ayant des besoins spéciaux en vue de développer et de renforcer leur employabilité?*
- b) *le rôle des partenaires sociaux dans la réintégration de ces personnes dans la population active?*
- c) *la participation des partenaires sociaux, des autorités et des communautés locales et des associations dans la mise en œuvre des programmes destinés à ces personnes?*

*13. L'instrument devrait-il promouvoir l'amélioration de l'accès de tous à l'éducation et à la formation continue pour tous afin de prévenir l'exclusion sociale et de la combattre et d'aider les personnes ayant des besoins spéciaux à obtenir un travail décent?*

*14. L'instrument devrait-il déterminer les groupes ayant des besoins spéciaux ou laisser cette question à la législation et à la pratique nationales <sup>2</sup>?*

<sup>2</sup> Au paragraphe 6 des *Conclusions*, un certain nombre de groupes ayant des besoins spéciaux sont cités (voir [annexe I](#)).

## **IX. Prestataires de formation**

15. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à promouvoir la diversité des prestataires de formation et à mettre au point des cadres réglementaires souples, adaptés aux conditions nationales et visant les prestations formelles et informelles, la formation et l'acquisition du savoir sur le lieu de travail, y compris l'apprentissage, ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour la formation et l'acquisition du savoir?*

16. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à:*

- a) *mettre au point un cadre juridique pour la validation des qualifications des prestataires de formation?*
- b) *préciser le rôle de l'Etat et des partenaires sociaux à l'appui du développement et de la diversification des prestations de formation?*
- c) *établir des directives pour améliorer le contrôle de qualité et l'évaluation des prestations de formation?*

## **X. Services d'appui à la mise en valeur des ressources humaines, à l'acquisition continue de connaissances et à la formation**

17. *L'instrument devrait-il prévoir que les gouvernements devraient:*

- a) *réunir des informations sur les niveaux d'instruction, les qualifications, les activités de formation, l'emploi et les revenus lorsqu'ils organisent des enquêtes périodiques sur la population?*
- b) *établir des bases de données et des indicateurs quantitatifs et qualitatifs sur le système national de formation, y compris au niveau de l'entreprise?*
- c) *recueillir, à partir des diverses sources, y compris des études longitudinales, des informations sur les compétences qui échappent aux classifications professionnelles traditionnelles?*

18. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à promouvoir et faciliter le développement de la capacité d'analyse des tendances des marchés du travail, de la mise en valeur des ressources humaines et de la formation?*

19. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à:*

- a) *assurer l'information et l'orientation professionnelles nécessaires pour améliorer l'employabilité, l'accès aux programmes d'éducation, de formation et d'appui au marché du travail, les techniques de recherche d'emploi, ainsi que l'accès à la reconnaissance et à la validation des qualifications tout au long de la vie?*
- b) *promouvoir l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication par les services d'orientation?*
- c) *préciser le rôle et les responsabilités des services de l'emploi publics et privés, des partenaires sociaux et d'autres parties?*

## **XI. Recherche sur les questions de mise en valeur des ressources humaines et de formation**

20. *L'instrument devrait-il encourager les gouvernements à soutenir et faciliter la recherche sur la mise en valeur des ressources humaines, l'acquisition du savoir et la formation, y compris:*

- a) *la méthodologie de l'acquisition du savoir et de la formation, y compris l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour la formation?*
- b) *les cadres de qualifications et de reconnaissance des qualifications?*
- c) *les politiques, stratégies et cadres de mise en valeur des ressources humaines et de formation?*
- d) *l'investissement dans la formation, ainsi que l'efficacité et l'impact de la formation?*
- e) *l'identification, la mesure et la prévision des demandes de qualifications?*
- f) *d'autres questions (prière de préciser)?*

## **XII. Coopération technique**

21. *L'instrument devrait-il donner des orientations en matière de coopération technique dans le domaine de la mise en valeur des ressources humaines et de la formation afin:*

- a) *d'accroître les possibilités pour les femmes et pour les hommes d'obtenir un travail décent?*
- b) *de promouvoir la mise en place de capacités nationales de réforme et de développement des politiques et programmes de formation, y compris le développement de la capacité de dialogue social et l'instauration de partenariats dans le domaine de la formation?*
- c) *de promouvoir la coopération technique entre l'Etat, les partenaires sociaux, le secteur privé et les organisations internationales?*
- d) *autres (prière de préciser)?*

## ANNEXE I

### **Résolution relative à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines <sup>1</sup>**

La Conférence générale de l'Organisation internationale du Travail, lors de sa 88<sup>e</sup> session (2000),

Ayant tenu une discussion générale en se fondant sur le rapport V, intitulé «Formation pour l'emploi: inclusion sociale, productivité et emploi des jeunes»,

Adopte les conclusions suivantes et invite le Conseil d'administration du Bureau international du Travail à prier le Directeur général d'en tenir dûment compte pour les activités futures du Bureau et lors de l'élaboration du programme et budget pour l'exercice 2002-03.

### **Conclusions relatives à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines**

1. Un défi majeur se pose à l'humanité en cette aube du vingt et unième siècle; il consiste à atteindre le plein emploi et une croissance économique durable dans l'économie mondiale, ainsi que la capacité d'intégration sociale. Le cadre mis en place par l'OIT sur le thème du travail décent aborde l'emploi sous un angle à la fois qualitatif et quantitatif et peut constituer la base de nouvelles politiques et stratégies de l'éducation et de la formation. L'éducation, la formation et la mise en valeur des ressources humaines contribuent de manière significative à la promotion des intérêts des particuliers, des entreprises, de l'économie et de la société. En faisant de chacun une personne employable et un citoyen conscient de son appartenance à une collectivité et agissant en pleine connaissance de cause, la formation et la mise en valeur des ressources humaines contribuent au développement économique et à l'obtention du plein emploi et favorisent l'intégration sociale. Elles aident également l'individu à accéder à un travail décent et à un emploi de qualité et à échapper à la pauvreté et à la marginalisation. L'éducation et la formation qualifiante pourraient faire reculer le chômage et progresser l'égalité dans l'emploi. L'économie et la société dans son ensemble, comme les particuliers et les entreprises, tirent profit de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines. L'économie devient plus productive, innovatrice et compétitive grâce à l'existence d'un potentiel humain plus qualifié. La formation et la mise en valeur des ressources humaines sous-tendent également les valeurs fondamentales de la société: équité, justice, égalité entre les sexes, non-discrimination, responsabilité sociale et participation.

2. Les changements technologiques, les bouleversements des marchés financiers, la montée en puissance des marchés mondiaux des produits et des services, la concurrence internationale, l'augmentation spectaculaire des investissements étrangers directs, les nouvelles stratégies commerciales, les nouvelles pratiques de management, les nouvelles formes d'organisation commerciale et d'organisation du travail figurent au nombre des évolutions les plus significatives qui font se transformer le marché du travail. Bon nombre de ces évolutions sont aussi des composantes de la mondialisation, nom donné aux divers processus à l'origine de l'extraordinaire intégration de l'activité économique qui marque notre époque. Ces évolutions sont à la fois des opportunités et des défis pour les entreprises, les travailleurs et les Etats. Pour les entreprises, le renforcement de la concurrence a accru le nombre des gagnants et des perdants. Pour les Etats, la mondialisation a à la fois accru le développement national et les inconvénients déjà existants en exacerbant les différences entre les avantages relatifs entre Etats.

---

<sup>1</sup> Adoptée à l'unanimité.

Pour certains travailleurs, ces évolutions se sont traduites par des opportunités de carrière ou par le succès dans une activité de travailleur indépendant et une amélioration de leurs niveaux de vie et de leur bien-être. Mais, pour d'autres travailleurs, elles sont synonymes de précarité de l'emploi ou de chômage, d'abaissement du niveau de vie et de pauvreté. Bon nombre de ces évolutions confèrent très souvent une importance énorme à l'application des connaissances et compétences humaines à l'activité économique. L'éducation, la formation et la mise en valeur des ressources humaines sont des éléments nécessaires et essentiels, indispensables pour bénéficier pleinement des opportunités et relever les défis que présentent ces évolutions pour les entreprises, les travailleurs et les États. On constate une prise de conscience croissante du fait que la mondialisation comporte une dimension sociale qui exige une réponse sociale. L'éducation et la formation sont des composantes de la réponse économique et sociale à la mondialisation.

3. L'éducation et la formation ne sauraient à elles seules permettre de relever ce défi, mais elles devraient aller de pair avec des politiques économiques, de l'emploi et autres, dont le but est la constitution, sur une base équitable et juste, d'une nouvelle société qui, dans le cadre de l'économie mondiale, sera basée sur la connaissance et les compétences. Elles produisent des résultats distincts mais convergents au fur et à mesure de l'évolution de la société. Elles ont deux raisons d'être: améliorer les capacités et les connaissances qui permettront d'aider les pays, les entreprises et les individus à utiliser les nouvelles opportunités qui s'offrent à eux et renforcer l'employabilité, la productivité et la capacité de gain de nombreux groupes de population affectés par la mondialisation et des changements intervenus dans la société en général. L'éducation et la formation sont nécessaires à la croissance économique et de l'emploi, ainsi qu'au développement social. Elles contribuent également à l'épanouissement personnel des individus et l'on peut s'appuyer sur elles pour faire en sorte que les gens deviennent des citoyens conscients de leur appartenance à une collectivité et qu'ils agissent en pleine connaissance de cause. L'éducation et la formation sont un moyen de donner aux gens les capacités dont ils ont besoin pour agir, d'améliorer la qualité et l'organisation du travail, de relever le niveau de productivité des citoyens, d'améliorer le revenu des travailleurs, de faire bénéficier les entreprises d'une compétitivité accrue, de favoriser la sécurité de l'emploi, de promouvoir la justice et l'insertion sociales. Elles constituent donc l'un des principaux fondements de l'emploi décent. Elles aident les gens à bénéficier d'un meilleur niveau d'employabilité sur des marchés du travail interne et externe en pleine évolution.

4. La formation et la mise en valeur des ressources humaines sont fondamentales mais elles ne suffisent pas, en soi, à assurer un développement économique et social durable ni à répondre au défi global de l'emploi. Elles devraient être cohérentes et faire partie intégrante de politiques et programmes économiques, sociaux et du marché du travail globaux qui seraient de nature à promouvoir la croissance de l'économie et de l'emploi. Les politiques ayant pour effet d'accroître la demande globale dans l'économie, telles que les mesures macroéconomiques notamment, doivent se conjuguer avec des politiques de l'offre, comme par exemple la science et la technologie, l'éducation et la formation et les politiques relatives à l'industrie et à l'entreprise. Des politiques fiscales appropriées, une sécurité sociale suffisante et une négociation collective efficace figurent au nombre des instruments d'une répartition juste et équitable des gains économiques qui en résultent; elles constituent aussi des mesures essentielles d'incitation à l'investissement dans la formation. De telles politiques intégrées ne pourront être appliquées sans envisager de doter l'économie mondiale d'un nouvel édifice financier et social, un thème à mettre au programme des études de l'OIT.

5. C'est à l'éducation de base qu'il incombe d'apporter à chacun l'épanouissement de sa personnalité humaine et de sa citoyenneté et de lui conférer les outils qui constitueront son socle d'employabilité. La formation initiale renforcera son employabilité en lui apportant des qualifications professionnelles de base à caractère général et les connaissances qui les soutiennent, ainsi que des compétences professionnelles particulières à un secteur qui soient transférables et facilitent son entrée sur le marché du travail. L'apprentissage tout au long de la vie fait en sorte que chacun conserve et améliore ses niveaux de qualifications et de compétences à mesure qu'évoluent le travail, la technologie et les aptitudes exigées; il assure l'épanouis-

sement individuel et la progression de la carrière des travailleurs et se traduit par des hausses de la productivité générale et des revenus de tous; il renforce l'équité sociale. Dans les pays développés comme dans les pays en développement, beaucoup de travailleurs ne disposent pas des rudiments de base de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il faut élaborer des stratégies nationales et internationales pour éliminer l'analphabétisme en s'appuyant sur des objectifs concrets, des référentiels et des évaluations de la qualité.

6. L'éducation et la formation de grande qualité sont des instruments majeurs pour améliorer les conditions socio-économiques et éviter l'exclusion et la discrimination sociales, de même que pour lutter contre ces dernières, particulièrement dans le domaine de l'emploi. Pour qu'elles soient efficaces, elles doivent s'adresser à tous, y compris les groupes défavorisés. Par conséquent, elles doivent être soigneusement ciblées sur les femmes et les personnes qui ont des besoins spécifiques, au nombre desquelles les travailleurs ruraux, les personnes atteintes d'un handicap, les travailleurs âgés, les chômeurs de longue durée – y compris les travailleurs non qualifiés –, les jeunes, les travailleurs migrants et les travailleurs licenciés par suite de la mise en œuvre de programmes de réforme économique ou de la restructuration de leur secteur d'activité ou de leur entreprise. Lorsque l'on cherche à satisfaire les besoins de ces groupes, et plus particulièrement des jeunes, il faut systématiquement mettre au point et offrir un accès à une combinaison d'apprentissage théorique, sur le tas et sur le lieu de travail, car cela permet d'améliorer les résultats de l'apprentissage et d'augmenter les chances des intéressés d'entrer sur le marché du travail.

7. La formation peut être l'un des instruments qui, venant s'ajouter à d'autres dispositions, permettront de résoudre le problème du secteur informel. Ce dernier n'est pas un secteur au sens traditionnel de la classification économique; il s'agit d'un terme utilisé pour qualifier l'activité économique de personnes qui se trouvent dans des situations extrêmement diverses et qui, pour la plupart, exercent des activités de subsistance. Le travail dans le secteur informel est un travail non protégé, c'est-à-dire qu'il est en grande partie caractérisé par la médiocrité des salaires et de la productivité. La formation n'a pour rôle ni de préparer les gens à travailler dans le secteur informel, ni de les maintenir dans ce secteur, ni de faire en sorte qu'il se développe; elle devrait plutôt, en liaison avec d'autres mesures telles que les politiques fiscales, l'octroi de crédits, l'élargissement de la protection sociale et la législation du travail, viser à améliorer la performance des entreprises et l'employabilité des travailleurs de manière à transformer des activités souvent marginales et de survie en un travail décent pleinement intégré dans la vie économique structurée. Les connaissances préalables et les compétences acquises dans le secteur devraient être validées, ce qui permettrait d'aider les travailleurs du secteur informel à accéder au marché du travail formel. Les partenaires sociaux devraient être impliqués au maximum dans la mise au point de ces programmes.

8. L'éducation et la formation sont un droit pour tous. Les gouvernements devraient, en collaboration avec les partenaires sociaux, veiller à ce que ce droit puisse s'exercer universellement. C'est ensuite à chaque citoyen qu'il appartient de saisir les occasions. Il faut dispenser à tous les enfants une éducation publique primaire et secondaire gratuite, universelle et de qualité, et empêcher que le travail des enfants ne les prive d'un accès permanent à l'éducation. L'éducation ne peut être dissociée de la formation. L'éducation de base et secondaire est la pierre angulaire sur laquelle doit reposer un système efficace d'éducation et de formation professionnelles. Une éducation de base et une formation initiale de bonne qualité ainsi que la possibilité d'une éducation pour les adultes et d'une seconde chance dans l'éducation, conjuguées à une culture de l'apprentissage, sont aussi la garantie d'un taux de participation élevé à l'éducation et la formation continues. Des enseignants et formateurs qualifiés sont la clé de voûte d'une éducation de qualité qui permettra aux enfants et aux adultes d'atteindre un haut degré d'instruction et de compétences professionnelles. Le recrutement, la rémunération, l'éducation, la formation et le recyclage, l'affectation des enseignants et la mise à leur disposition d'infrastructures adéquates sont des éléments critiques du succès de tout système éducatif.

Outre l'éducation et la formation, d'autres mesures actives du marché du travail, telles que les services d'orientation professionnelle et de placement (services d'orientation de carrière), recouvrent l'éducation axée sur une carrière, le conseil professionnel, le conseil en

emploi et l'information sur les professions et le marché du travail, ont toutes un rôle crucial à jouer dans la mise en valeur des ressources humaines. Stimuler une culture de la promotion de carrière par le biais des systèmes de formation et d'éducation, ainsi que des services de l'emploi, est de nature à favoriser la formation continue. Il est essentiel que cette culture se répande chez les jeunes et les adultes si l'on veut garantir leur employabilité et faciliter leur passage de l'éducation et de la formation à des activités professionnelles ou de perfectionnement.

9. La définition retenue pour l'employabilité est large. L'employabilité est l'un des principaux résultats de l'éducation et d'une formation de grande qualité, ainsi que d'une vaste gamme d'autres politiques. Elle englobe les compétences, connaissances et qualifications qui renforcent l'aptitude des travailleurs à trouver et conserver un emploi, progresser au niveau professionnel et s'adapter au changement, trouver un autre emploi s'ils le souhaitent ou s'ils ont été licenciés et s'intégrer plus facilement au marché du travail à différentes périodes de leur vie. Les personnes qui bénéficient du meilleur degré d'employabilité sont celles qui ont reçu une éducation et une formation diversifiées, des compétences de base transférables – y compris l'aptitude à travailler en équipe, à résoudre des problèmes, à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication, à s'exprimer dans des langues étrangères et à communiquer avec les autres, la capacité d'«apprendre à apprendre», et qui ont bénéficié des compétences nécessaires pour se protéger elles-mêmes et leurs collègues contre les accidents du travail et les maladies professionnelles. Cette combinaison de compétences leur permet de s'adapter aux changements qui interviennent dans le monde du travail. L'employabilité recouvre également les compétences multiples indispensables pour obtenir et conserver un emploi décent. L'esprit d'entreprise peut également contribuer à une plus grande créativité dans la recherche ou la création d'opportunités pour l'emploi et, partant, à l'amélioration de l'employabilité. Mais l'employabilité ne dépend pas que de la formation – elle nécessite le recours à un large éventail d'autres instruments favorisant l'existence d'emplois, le développement d'emplois de qualité et d'emplois durables. L'employabilité des travailleurs dépend d'un environnement économique qui stimule la croissance du nombre des emplois disponibles et récompense l'investissement individuel et collectif dans la formation et la mise en valeur des ressources humaines.

10. Il existe un consensus international tripartite quant à la nécessité de garantir l'accès universel de tous à l'éducation de base, à la formation initiale et à la formation continue, et d'augmenter et optimiser l'ensemble des investissements dans ces domaines. Il faut lutter contre la discrimination qui limite l'accès à la formation, à la fois par des réglementations antidiscriminatoires et par une action commune des partenaires sociaux. Ces principes ont déjà été entérinés dans la Déclaration tripartite sur les entreprises multinationales et la politique sociale adoptée par le Conseil d'administration en 1977. La commission a également fait siens les termes de la Charte de Cologne de 1999 du Groupe des huit grandes nations industrialisées (le «G8»), qui demande elle aussi à toutes les parties prenantes de s'engager davantage encore dans l'apprentissage tout au long de la vie, et invite «... les gouvernements à consentir les investissements nécessaires en vue de moderniser l'éducation et la formation à tous les niveaux, le secteur privé à investir dans la formation des salariés actuels et futurs, et les individus à prendre en charge le développement de leurs capacités et l'avancement de leurs carrières». Toutefois, les programmes d'ajustement structurel, les politiques fiscales restrictives, le niveau insuffisamment élevé des salaires, les obligations du remboursement de la dette, le ralentissement du développement, la pression qu'exerce la concurrence sur les prix pratiqués par les entreprises et le manque de ressources de larges couches de la population empêchent dans certains cas les gouvernements, les entreprises et les individus d'investir suffisamment dans l'éducation et la formation. De plus, les incertitudes du marché, le débauchage des travailleurs qualifiés par d'autres entreprises et la multiplication des formes d'emploi instables, avec pour conséquence une rotation élevée du personnel, risquent de porter atteinte à la motivation des entreprises en matière d'investissement dans la formation. C'est surtout le cas pour les pays les moins avancés, dont la plupart se trouvent en Afrique, étant donné leur situation socio-économique déplorable. La culture de l'acquisition permanente de compétences individuelles et col-



lectives en vue d'un relèvement de la productivité et de l'employabilité doit encore être renforcée dans un environnement en mutation.

11. Le coût de l'éducation et de la formation devrait être considéré comme un investissement. Il est possible d'augmenter encore cet investissement en reconnaissant qu'il relève à la fois de la responsabilité du secteur public et de celle du secteur privé. C'est aux gouvernements qu'il appartient toujours d'assumer la responsabilité première de l'éducation de base et de la formation initiale et d'investir dans d'autres types de formation. C'est à eux aussi qu'échoit le rôle principal de l'investissement en faveur des groupes pour lesquels il est important de lutter contre l'exclusion ou la discrimination sociales. Il faut aussi que le gouvernement intervienne afin que l'accès à l'éducation et à la formation ne soit pas dénié pour des raisons financières, au détriment de l'intérêt supérieur de la collectivité. Les pouvoirs publics doivent aussi, en leur qualité d'employeur, partager la charge de l'investissement dans la formation. S'agissant du secteur privé, il convient de reconnaître la responsabilité des entreprises aussi bien que celle des individus et, le cas échéant, de les encourager à l'assumer. Cette responsabilité est tout particulièrement importante en ce qui concerne l'investissement dans l'éducation sur le lieu de travail et l'éducation permanente, susceptibles de relever le niveau d'employabilité des travailleurs et celui de la compétitivité des entreprises. Dans ce domaine, le secteur privé peut assumer l'organisation et la mise en œuvre avec un maximum d'efficacité en établissant des partenariats entre le gouvernement et les entreprises ou entre le gouvernement et les partenaires sociaux ou entre partenaires sociaux. Il conviendrait aussi en particulier qu'une approche de partenariat repose sur un accroissement de l'investissement pour les PME.

12. Il n'existe aucun modèle universel en matière d'investissement dans la formation. Les gouvernements devraient favoriser le développement d'un environnement économique général qui permette d'encourager les individus et les entreprises à investir personnellement ou conjointement dans l'éducation et la formation et adopter des mesures d'incitation allant dans ce sens. C'est en fonction des objectifs de la formation (par exemple les objectifs des individus, des entreprises ou de la collectivité) que l'on devrait déterminer le montant de cet investissement et définir qui doit en assumer la charge. Les pays ont la possibilité de recourir à différentes méthodes et modalités pour renforcer l'investissement dans la formation et augmenter les ressources affectées à ce domaine. Les entreprises ont un rôle essentiel à jouer en ce qui concerne les investissements dans la formation. Pour augmenter ces investissements et garantir l'accès à la formation, il faut utiliser un certain nombre de mécanismes. Ces mécanismes peuvent comprendre un prélèvement sur les entreprises accompagné de subventions publiques, la constitution de fonds pour la formation, l'adoption de diverses mesures d'incitation à la formation et à l'apprentissage, par exemple des dégrèvements fiscaux, des crédits de formation, des prix décernés au titre des meilleures activités de formation, l'ouverture de comptes individuels de formation, la reconnaissance du droit individuel et collectif à la formation, la possibilité de prendre des congés sabbatiques, la conclusion de conventions collectives en matière de formation et l'encouragement à l'adoption des meilleures pratiques nationales et internationales en matière d'investissement dans la formation. Les mécanismes retenus devraient tenir compte des besoins spécifiques des petites et moyennes entreprises. Lorsque ce sont les prélèvements qui sont choisis comme mécanisme de financement de la formation, il faut que la gestion de la distribution des fonds soit tripartite et, lorsque ces mécanismes sont adoptés sur la base d'un accord entre les partenaires sociaux, bipartite. Les décisions relatives aux politiques gouvernementales d'éducation et de formation devraient être prises sur la base de discussions tripartites approfondies et donner aux partenaires sociaux la possibilité de choisir les meilleures méthodes et modalités pour augmenter leur investissement dans la formation. Il faudrait prendre des dispositions pour améliorer l'accès à la formation, par exemple l'ouverture de crèches.

L'un des moyens d'encourager les pays et les entreprises à redoubler d'efforts en ce qui concerne leurs investissements dans la formation et à constituer un système de comparaison et de mesure auquel tout le monde pourrait se reporter consiste à créer des référentiels. L'OIT devrait mettre sur pied une base de données sur les dépenses actuelles en formation professionnelle et continue et suggérer l'adoption d'une série de références dans le domaine de l'investis-

sement en formation, références qui pourraient être, éventuellement, différentes selon les régions du monde, la taille des entreprises ou celle du secteur d'activité, et qui pourraient être utilisées par les pays, les secteurs d'activité et les entreprises pour déterminer où ils en sont en la matière et décider de leurs orientations futures.

13. Les structures hiérarchiques linéaires, la délégation de la prise de décisions, de l'initiative et de l'autorité ont aussi pour effet de généraliser le besoin d'une formation et de compétences de haut niveau et imposent de plus en plus de responsabilités aux travailleurs. Les technologies de l'information et de la communication accélèrent cette évolution des techniques de management et bouleversent le monde du travail en général.

Les technologies de l'information et de la communication pourraient élargir dans d'énormes proportions l'accès de l'individu à une éducation et une formation de qualité, sur le lieu de travail notamment. On peut toutefois craindre que ces technologies aient pour résultat de créer une « fracture numérique » et d'aggraver les inégalités existant dans l'éducation et la formation entre zones urbaines et rurales, entre riches et pauvres, entre ceux qui savent lire, écrire et calculer et ceux qui sont dépourvus de ces aptitudes, et entre pays développés et en développement. Certains pays devraient aussi consentir un effort d'investissement dans les infrastructures que requiert l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et la formation, dans les matériels et les logiciels et dans la formation des enseignants et des formateurs. Ce type d'investissement doit être pris en charge par le secteur public et le secteur privé à la fois, avec le concours de réseaux de coopération locaux, nationaux et internationaux auxquels ils doivent faire appel. Les gouvernements pourraient également prendre des mesures d'incitation à l'intention du secteur privé et des particuliers afin de les encourager à acquérir une culture informatique et de nouvelles aptitudes à communiquer. La formation et l'apprentissage recourant aux technologies de l'information et de la communication nécessitent le déploiement de nouveaux modes et méthodes de formation.

Les méthodes d'apprentissage à distance permettent de rendre la formation accessible au moment adéquat et en tout lieu; elles permettent aussi d'en abaisser le coût. L'apprentissage à distance n'est pas censé se substituer à toutes les autres méthodes d'apprentissage ou d'enseignement, mais il peut s'avérer un élément précieux dans la palette des outils d'enseignement. L'apprentissage à distance sera, autant que possible, combiné à des méthodes d'enseignement traditionnelles afin d'éviter de susciter un sentiment d'isolement chez la personne qui apprend. Il y a lieu d'adapter le cadre social de la formation à ces nouveaux modes de formation.

14. Les forces très nombreuses mentionnées au paragraphe 2 ont un impact important sur l'organisation et les méthodes de travail des entreprises. Qui plus est, de nouveaux secteurs font leur apparition, dont bon nombre sont basés sur l'utilisation des produits et services des technologies de l'information et de la communication, y compris Internet, d'où la hausse de la demande de nouvelles qualifications et compétences, y compris des qualités personnelles et des aptitudes à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Il faut que l'éducation et la formation satisfassent cette nouvelle demande, tant en ce qui concerne le recours aux technologies de l'information et de la communication que pour ce qui est de l'évolution de l'organisation du travail.

15. La constitution de réseaux électroniques offre aux personnes qui souhaitent apprendre une excellente occasion de s'aider mutuellement avec une efficacité accrue, de participer plus activement au processus de formation et d'éducation et d'utiliser à la fois des méthodes d'enseignement traditionnelles et non conventionnelles. Pour pouvoir appliquer les technologies de l'information et de la communication au domaine de la formation, les formateurs doivent maîtriser ces technologies et être systématiquement préparés. Il faut mettre à jour les méthodes didactiques utilisées pour enseigner les nouveaux développements qui interviennent dans le domaine des technologies de l'information et de la communication et mettre au point de nouvelles formes d'organisation des établissements scolaires pour tirer profit au maximum de ces technologies; il faut aussi que les personnes concernées apprennent à recourir à des méthodes d'auto-apprentissage. Les nouveaux types de formation sont censés faire acquérir ces différentes capacités aux individus et aux formateurs. Les entreprises peu-

vent fournir des équipements informatiques ou des programmes de soutien aux travailleurs – afin qu’ils utilisent, chez eux ou ailleurs en général, les technologies de l’information et de la communication – ainsi qu’aux établissements scolaires et aux autres praticiens de la formation, de manière à promouvoir le plus large accès possible, dans l’ensemble de la société, aux technologies de l’information et de la communication et aux compétences nécessaires pour les utiliser. Les gouvernements pourraient prendre des mesures d’incitation propres à encourager les initiatives dans ce domaine.

16. Pour de nombreux pays en développement, les défis à relever sont nettement plus élémentaires. Des pays où règnent des taux d’analphabétisme adulte énormes et grandissants, et qui sont accablés par des dettes extérieures gigantesques, ne sont pas en mesure d’élaborer, de financer et de mettre en œuvre les politiques d’éducation et de formation modernes sur lesquelles doivent nécessairement s’appuyer le développement et la croissance économiques. A l’ère de la société du savoir, on compte encore 884 millions d’adultes analphabètes, incapables de maîtriser ne fût-ce que les outils intellectuels de la «vieille économie». D’après les estimations de l’UNESCO, alors qu’on comptait 144 millions d’adultes analphabètes dans les pays les moins avancés en 1985, leur nombre atteindra, en 2005, 188 millions, soit une progression de 30 pour cent pour ces pays. Qui plus est, les programmes d’ajustement structurel ont eu pour effet, dans des cas bien précis, de réduire les investissements publics dans l’éducation, ce qui a encore affaibli les capacités à long terme de ces pays en matière de développement et de croissance économique.

Beaucoup de pays en développement n’ont pas accès aux infrastructures physiques par lesquelles transite l’essentiel des nouvelles connaissances. Les pénuries d’électricité et de téléphone, le coût des ordinateurs et de l’accès à Internet se conjuguent pour priver les citoyens, les entreprises et les travailleurs des pays en développement des fruits de la révolution des technologies de l’information et de la communication et pour créer les conditions d’une fracture numérique qui ira en s’accroissant entre les pays. Les pays en développement devraient s’efforcer d’investir davantage dans les technologies de l’information et de la communication et de mettre au point des méthodes didactiques adaptées à celles-ci plutôt que de simplement ajouter des ordinateurs aux méthodes d’enseignement en vigueur.

Pour contribuer à la création des conditions qui permettront aux économies les moins avancées de se doter d’une réserve croissante de compétences, il faut que la communauté internationale consente un allègement très substantiel, voire, le cas échéant, une annulation de la dette, qu’elle contribue à la mobilisation de ressources qui seront allouées à des programmes d’alphabétisation de base et d’acquisition d’aptitudes au calcul, ainsi qu’au développement des infrastructures d’information et de communication, et qu’elle fournisse une assistance à la formation aux nouvelles technologies de l’information et de la communication. Cette situation interpelle directement l’OIT et les agences internationales de développement.

Il faut exhorter les entreprises multinationales à conclure des accords de transfert de technologies équitables, à développer des compétences au niveau local dans les pays en développement et à aider à la création des infrastructures qu’exige la nouvelle économie du savoir. Il y aurait lieu de rappeler aux entreprises multinationales les contributions qu’elles peuvent apporter au développement par le biais de la formation telles qu’elles sont inscrites dans la Déclaration de principes tripartite sur les entreprises multinationales et la politique sociale.

Ensemble, ces mesures contribuent au développement des économies et des sociétés des régions les plus pauvres du monde. Elles sont une passerelle qui permettra aux pays en développement d’accéder au secteur de la production à forte valeur ajoutée et, en revalorisant ainsi les biens et les services qu’ils produisent, de se tailler une place sur les marchés mondiaux. L’éducation et la formation font partie de ces trains de mesures qui permettent de franchir le fossé séparant le sous-développement de la société de l’information.

Parce qu’elles dotent les pays en développement d’une base d’éducation et de formation, les nouvelles technologies peuvent, par leur présence, ouvrir de nouvelles opportunités et, le cas échéant, permettre de faire des économies par rapport à des méthodes plus traditionnelles. Un défi majeur pour les pays en développement consiste à investir dans les technologies de l’information et de la communication et à élaborer des politiques adéquates.

L'OIT devrait collaborer plus étroitement avec l'UNESCO et d'autres organisations internationales, avec des organisations régionales telles que l'Union européenne et le MERCOSUR et avec des pays donateurs qui souhaitent donner la priorité à la formation et à la mise en valeur des ressources humaines. Elle devrait également collaborer plus étroitement avec des institutions financières internationales telles que le Fonds monétaire international, la Banque mondiale et des banques régionales de développement pour faire en sorte que les programmes d'ajustement structurel ne freinent pas les investissements dans la formation et l'éducation. Davantage d'efforts doivent également être consentis, aux niveaux national et international, pour éliminer l'analphabétisme de la surface du globe. Ces mesures et soutiens ne peuvent être efficaces que si les pays en développement eux-mêmes adoptent des politiques et programmes qui leur permettront de promouvoir la croissance et de tirer pleinement profit des talents de leurs ressources humaines.

17. La mise sur pied d'un cadre national de qualifications est dans l'intérêt des entreprises et des travailleurs car elle facilite l'apprentissage tout au long de la vie, aide les entreprises et les agences pour l'emploi à assurer l'adéquation entre l'offre et la demande et guide les individus dans leurs choix de formation et de carrière. Ce cadre devrait se composer de plusieurs éléments: des normes de compétences générales, par secteur d'activité et par professions, bien conçues et transférables, arrêtées par les partenaires sociaux, reflétant les capacités requises dans les secteurs de l'économie et de l'administration publique, ainsi que les qualifications professionnelles et théoriques nécessaires; et un système crédible, équitable et transparent d'évaluation du savoir-faire accumulé et des compétences acquises, quels que soient le lieu et le moment où ils l'ont été, comme par exemple dans le cadre d'une éducation et d'une formation formelles et informelles, d'une expérience professionnelle et d'un apprentissage sur le tas.

Chacun devrait se voir offrir la possibilité que l'expérience et les compétences qu'il a acquises au cours de ses activités professionnelles, ou dans le cadre de la collectivité et de la vie sociale, ou encore grâce à une formation formelle et non formelle, soient évaluées, reconnues et validées. Les programmes conçus pour combler les lacunes professionnelles des individus en leur permettant un meilleur accès à l'éducation et à la formation devraient être mis en œuvre dans le cadre d'une reconnaissance des connaissances préalables. L'évaluation devrait permettre d'identifier les insuffisances; elle devrait être transparente et servir de fil conducteur aussi bien à la personne qui apprend qu'au formateur lui-même. Le cadre devrait également comporter un système crédible de validation de compétences qui soient transférables et reconnues d'une entreprise, d'un secteur d'activité, d'une industrie et d'un établissement d'enseignement à l'autre, qu'ils soient publics ou privés.

Les méthodes d'évaluation devraient être équitables, liées aux normes et non discriminatoires. Il conviendrait de prendre toutes les mesures nécessaires pour se prémunir contre une discrimination sournoise. Par exemple, le secteur des services, qui occupe une place de plus en plus importante dans la société et dans lequel les femmes sont prédominantes, a souvent besoin d'une main-d'œuvre possédant d'excellentes aptitudes à la communication et à la résolution de problèmes, mais ces qualités ne sont pas toujours explicitement reconnues. De même, le fait de faire passer des tests à une personne dans sa seconde langue après sa langue maternelle a souvent pour effet de fausser les résultats relatifs aux compétences techniques et autres que possède l'intéressé. Les nouvelles formes d'organisation du travail modifient fréquemment l'ordre de priorité des compétences nécessaires au sein d'une même entreprise. Par exemple, les nouvelles structures de gestion, plus linéaires, s'appuient sur le transfert de certaines responsabilités des cadres au personnel. Cela devrait déboucher sur une reconnaissance explicite des nouvelles compétences requises du personnel en pareille circonstance, et il faut que les systèmes de rémunération tiennent compte de cette évolution.

Le système de qualifications professionnelles devrait être tripartite, offrir un accès aux travailleurs et à tous ceux qui souhaitent apprendre, couvrir les prestataires de formation publics et privés et être mis à jour en permanence. Il devrait être conçu de telle sorte qu'il existe de multiples occasions d'entrée et de sortie du système d'éducation et de formation tout au long de la carrière du travailleur. Il faudrait que l'OIT constitue une base de données répertoriant les cas de bonne pratique liés à la mise en place d'un cadre national de qualifications, entreprenne

une étude comparative générale des différents cadres nationaux de qualifications et procède à un travail de recherche sur la reconnaissance des connaissances préalables.

18. Les syndicats et les associations patronales peuvent également contribuer à la formation par l'intermédiaire des institutions de formation qu'ils gèrent eux-mêmes et par l'éducation qu'ils dispensent à leurs adhérents. Aux niveaux des secteurs d'activité et des entreprises, en particulier, la négociation collective permet de bénéficier de bonnes conditions pour l'organisation et la mise en œuvre de cette formation. Ces activités de négociation collective pourraient porter sur des questions telles que les suivantes:

- les compétences requises par les entreprises et l'économie en général;
- la formation nécessaire aux travailleurs;
- l'évaluation des compétences de base et des compétences acquises soit sur le lieu de travail, soit dans le cadre d'activités personnelles ou associatives;
- la recherche de pistes pour l'organisation des carrières des travailleurs;
- les plans de formation et d'épanouissement personnels des travailleurs;
- les infrastructures indispensables pour tirer un maximum de profit de la formation;
- des régimes de reconnaissance et de gratification, y compris des barèmes de rémunération.

19. Les partenaires sociaux devraient renforcer le dialogue social sur la formation, partager la responsabilité de l'élaboration des politiques d'éducation et de formation et mettre sur pied des partenariats mutuels ou avec les gouvernements, dont la finalité consisterait à investir dans la formation et à assurer sa planification et sa mise en œuvre. En matière de formation, les réseaux de coopération comprennent aussi les pouvoirs publics régionaux et locaux, les différents ministères, les instances sectorielles et professionnelles, des institutions et des prestataires de formation, des organisations non gouvernementales, etc. Les gouvernements devraient créer un cadre propice à un dialogue social et à des partenariats efficaces dans le domaine de la formation et de l'emploi. Cela permettrait de coordonner la politique nationale et les stratégies à long terme en matière d'éducation et de formation, dont l'élaboration fait appel à la consultation des partenaires sociaux et qui s'intègrent aux politiques économiques et de l'emploi. Il devrait aussi comporter des structures de formation tripartites, nationales et sectorielles et permettre la mise en place d'un système transparent et complet d'information sur la formation et le marché du travail. Les entreprises sont responsables au premier chef de la formation de leurs salariés et de leurs apprentis, mais elles ont aussi une part de responsabilité dans la formation professionnelle initiale des jeunes, qui leur permettra de satisfaire leurs besoins futurs.

20. La portée et l'efficacité du dialogue social et des partenariats, dans le domaine de la formation, sont actuellement limitées par la capacité et les ressources des intervenants; elles varient en fonction des pays, des secteurs d'activité et de la taille des entreprises. L'intégration économique récemment intervenue au niveau régional apporte également une nouvelle dimension au dialogue social sur la formation et implique la nécessité de renforcer les capacités. Il importe d'améliorer d'urgence ces capacités en recourant à différents moyens tels que la coopération technique, le versement de subventions publiques aux organisations syndicales et patronales et l'échange, entre pays, d'expériences et de données sur les meilleures pratiques. L'éducation et la formation dans le domaine des relations du travail, de la formation syndicale, de la gestion des entreprises et de la contribution au bien-être de la société grâce aux activités et à l'organisation des partenaires sociaux, devraient aussi faire partie intégrante des activités de renforcement des capacités et de la formation initiale et professionnelle. C'est à l'OIT, en sa qualité d'organisation tripartite, qu'il revient de jouer le rôle moteur dans la coopération internationale qui permettra de renforcer les capacités d'engagement du dialogue social et de constitution de partenariats en matière de formation. Il faudrait redoubler d'efforts pour aider les pays en développement dans ce domaine.

21. Les termes de référence d'un réexamen de la recommandation (n° 150) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975, devraient s'inspirer des présentes conclusions, adoptées par la Conférence internationale du Travail à sa 88<sup>e</sup> session, en 2000, des conclusions de la

Charte de Cologne de 1999 et des déclarations conjointes sur ce sujet des organisations patronales et syndicales internationales; ils devraient comprendre les éléments suivants:

- 1) répondre aux besoins éducatifs et de formation du marché du travail moderne dans les pays en développement comme dans les pays développés et promouvoir l'équité sociale dans l'économie mondiale;
- 2) promouvoir le concept de l'*emploi décent* en donnant une définition du rôle de l'éducation et de la formation;
- 3) promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, rehausser le niveau d'employabilité des travailleurs du monde entier et résoudre les problèmes économiques;
- 4) déterminer les responsabilités de chacun en matière d'investissement et de financement de l'éducation et la formation;
- 5) promouvoir des cadres de qualifications nationaux, régionaux et internationaux comportant des dispositions relatives aux connaissances préalables;
- 6) améliorer l'accès à l'éducation et à la formation ainsi que l'égalité des chances de tous les travailleurs dans ce domaine;
- 7) mettre en valeur le potentiel des partenaires sociaux à constituer des partenariats dans l'éducation et la formation;
- 8) répondre à la nécessité d'accroître l'assistance technique et financière aux pays et sociétés les moins favorisés.

Il y aurait lieu de réexaminer la recommandation n° 150 à la lumière de la nouvelle approche de la formation. Bien que certains passages de la recommandation soient encore valables, d'autres ont perdu de leur pertinence. On peut constater le besoin d'un instrument plus dynamique, plus applicable et dont l'utilisation se généralise entre les Etats Membres et les partenaires sociaux pour la formulation et la mise en œuvre des politiques relatives à la mise en valeur des ressources humaines, intégrées aux autres politiques économiques et sociales, et plus particulièrement aux politiques de l'emploi. Une nouvelle recommandation devrait s'accompagner d'un guide pratique et d'une base de données qui la compléteraient et se prêteraient à une réactualisation permanente par le Bureau dans le cadre de son mandat général.

## ANNEXE II

### **Charte de Cologne: apprentissage continu – objectifs et aspirations**

*(Adoptée par le G8 le 18 juin 1999)*

Chaque pays est appelé à définir la façon de devenir une société du savoir et de faire en sorte que ses citoyens aient les connaissances, les compétences et les qualifications dont ils auront besoin au XXI<sup>e</sup> siècle. Les économies et les sociétés reposent de plus en plus sur le savoir. L'éducation et les compétences sont indispensables à la réussite économique, au sens civique et à la cohésion sociale.

Le prochain siècle sera marqué au coin de la flexibilité et du changement; la mobilité sera plus que jamais requise. Un passeport et un billet permettent aujourd'hui de voyager partout. Dans l'avenir, le passeport de la mobilité, ce seront l'éducation et l'apprentissage continu. Ce passeport doit être offert à tous.

#### PREMIÈRE PARTIE: PRINCIPES DE BASE

Pour atteindre nos objectifs sociaux et économiques, il faudra un engagement renouvelé d'investir dans l'apprentissage continu:

- de la part des gouvernements, qui devront investir dans la modernisation de l'éducation à tous les niveaux;
- de la part des entreprises du secteur privé, qui devront former leurs employés actuels et futurs;
- de la part des individus, qui devront développer leurs capacités et avancer leurs carrières.

Il n'a jamais été aussi rentable ni aussi pressant d'investir dans la personne. C'est la clé de l'emploi, de la croissance économique et de la réduction des inégalités sociales et régionales. Dans les années qui viennent, l'accès au savoir sera l'un des déterminants les plus importants du revenu et de la qualité de vie. Avec la mondialisation, tant les pays développés que les pays en développement devraient profiter du relèvement des normes en matière de compétences et de savoir partout dans le monde.

L'engagement d'investir davantage dans l'être humain doit reposer sur trois principes:

- premièrement, rendre l'éducation et la formation accessibles à tous et non pas seulement à ceux qui sont doués intellectuellement ou qui sont privilégiés économiquement, sans oublier que l'éducation de base devrait être gratuite. Il faut attacher une attention particulière aux besoins des désavantagés en même temps qu'à l'importance de combattre l'analphabétisme;
- deuxièmement, encourager tous et chacun à apprendre leur vie durant et non pas uniquement pendant les années de scolarité obligatoire, et leur donner les moyens voulus de le faire;
- troisièmement, aider les pays en développement à mettre sur pied des systèmes d'éducation complets, modernes et efficaces.

#### DEUXIÈME PARTIE: ELÉMENTS ESSENTIELS

Les éléments essentiels d'une stratégie d'éducation et de formation permanentes sont les suivants:

- un enseignement de grande qualité dans les premières années;
- un enseignement primaire qui permette à tous les enfants d'acquérir de solides compétences en lecture, en écriture, en arithmétique ainsi que dans les technologies d'information et de communication (TIC) et de développer les aptitudes sociales de base;
- un enseignement secondaire qui développe les aptitudes et les talents de tous les étudiants et non pas seulement de ceux qui se destinent aux études supérieures et à des carrières professionnelles, et des écoles qui sont sensibles aux besoins du marché du travail;
- un enseignement professionnel qui donne une formation alignée sur les besoins du marché et les technologies les plus modernes et qui ouvre la voie à un niveau plus élevé de qualification;
- un enseignement supérieur qui offre des occasions à tous ceux qui peuvent tirer parti d'études à ce niveau et un soutien financier suffisant pour assurer l'accès à tous ceux qui peuvent en profiter;
- un système d'acquisition de compétences pour les adultes qui jouisse d'un appui approprié de la part du secteur public ou des employeurs, tienne compte des besoins de la famille et offre la possibilité de recyclage tout au cours de la vie. Ce système devrait comprendre des programmes de formation au travail de grande qualité et donner aux intéressés les capacités voulues pour l'apprentissage autonome.

A toutes les étapes de l'apprentissage, l'accent devrait être mis sur l'importance de la créativité, de l'esprit d'entreprise, de l'éducation en civisme, y compris le respect des droits politiques, civils et humains de tous, et des valeurs de la tolérance et du pluralisme, ainsi que sur la compréhension et le respect de la diversité des communautés, des opinions et des traditions.

### TROISIÈME PARTIE: COMPOSANTES

Les systèmes d'éducation affichent de fortes caractéristiques nationales et ils ont un rôle très important à jouer dans la promotion de la diversité culturelle. Il y a cependant des aspects importants à l'égard desquels les pays ont des priorités ou des approches communes ou pour lesquels ils ont identifié des stratégies particulièrement efficaces de modernisation de leurs systèmes d'éducation et de formation afin de relever leurs normes à tous les niveaux. Les composantes suivantes jouent un rôle clé:

- les enseignants sont la ressource capitale dans la promotion de la modernisation et de normes plus élevées; leur recrutement, leur formation et leur déploiement et les incitatifs appropriés revêtent une importance critique pour le succès de tout système d'éducation;
- le rôle symbiotique du financement public et privé et la nécessité de relever le niveau global de l'investissement en éducation et en formation;
- des réseaux TIC modernes et efficaces qui appuient les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage et qui augmentent le nombre de sources d'éducation et de formation et leur rayonnement, par exemple grâce au télé-enseignement;
- la poursuite des travaux de développement de tests internationalement reconnus qui paramètrent les résultats obtenus par les étudiants;
- la reconnaissance des titres professionnels et l'expérience de travail;
- la promotion de l'étude des langues étrangères afin d'améliorer la compréhension de cultures différentes et d'augmenter la mobilité dans le contexte de la mondialisation;
- une attention accrue à l'établissement d'objectifs précis en termes de normes plus élevées et de meilleurs résultats;
- la nécessité de développer une culture entrepreneuriale dans le secteur de l'enseignement, particulièrement en ce qui a trait à l'établissement de liens très étroits en R-D entre les universités et les entreprises.



## ANNEXE III

### **Déclaration conjointe du TUAC et du BIAC<sup>1</sup> sur l'éducation et la formation**

(novembre 1990)

#### AVANT-PROPOS

Les partenaires sociaux se rencontrent et coopèrent dans maintes circonstances de la vie quotidienne du travail: amélioration de la production, règlement de conflits, conclusion d'accords, planification. Leurs organisations coopèrent souvent bien que les pratiques nationales varient considérablement.

Au niveau international, les représentants des syndicats, d'une part, et des milieux d'affaires et de l'industrie, d'autre part, participent aux délibérations de l'OCDE dans le cadre de leur statut consultatif. En 1986, ces organismes – le TUAC et le BIAC – ont rédigé une déclaration conjointe qui a été présentée au Conseil de l'OCDE au niveau ministériel, sur leur conception de l'interdépendance existant entre la croissance économique et le développement, d'une part, et le plein emploi et la dignité sociale, d'autre part<sup>2</sup>. En 1988, le TUAC et le BIAC ont présenté une déclaration conjointe à la Conférence intergouvernementale organisée par l'OCDE sur l'éducation et l'économie<sup>3</sup>.

On accepte généralement que l'investissement dans les «ressources humaines», en matière d'éducation et de formation, constitue maintenant un élément clé de l'essor économique. Mais nous sommes convaincus, compte tenu de notre expérience du monde du travail, que beaucoup laisse encore à désirer dans la performance des systèmes d'éducation et de formation, dans le volume et l'étendue de l'investissement consacré aux compétences et à la qualité de la population active adulte, dans les niveaux de compétence fonctionnelle atteints et maintenus – et donc dans les conditions préalables à une croissance économique soutenue durant la décennie critique des années quatre-vingt-dix.

Le TUAC et le BIAC ont un intérêt commun à présenter aux gouvernements de l'OCDE une nouvelle déclaration conjointe, axée cette fois sur l'importance vitale de l'éducation et de la formation. Une approche visant la «qualité totale» des systèmes d'éducation et de formation professionnelle est essentielle. Nous ne pouvons accepter plus longtemps le laxisme actuel qui tolère des systèmes conduisant à un grand nombre d'abandons; 80 à 85 pour cent des travailleurs de l'an 2000 font déjà partie de la population active, et nous devons assurer le perfectionnement permanent des qualifications et des compétences des adultes tout au long de leur vie.

#### LES DÉFIS À RELEVER PAR LES PAYS DE L'OCDE

Dans leur approche du prochain millénaire et le franchissement de ce seuil, les Etats membres de l'OCDE doivent renforcer leurs économies face à divers défis.

*L'évolution démographique* qui renouvelait la population active adulte à un rythme annuel d'environ 2,5 pour cent ralentira au cours des années quatre-vingt-dix, abaissant ce taux au niveau inquiétant de 1,5/1,9 pour cent, dans presque tous les pays de l'OCDE.

---

<sup>1</sup> Le United States Council for International Business n'est pas en mesure de souscrire à cette déclaration.

<sup>2</sup> «Plein emploi et croissance, objectif social et économique», TUAC et BIAC, Paris, 1986.

<sup>3</sup> «L'éducation et l'économie dans une société en mutation», OCDE, Paris, 1989.

En dépit d'une diminution générale du *chômage* dans la zone de l'OCDE depuis 1988, la persistance de *taux inacceptablement élevés* dans de nombreuses régions et parmi de nombreux groupes risque d'exclure les travailleurs concernés.

*Le changement structurel et le développement technologique* ont un impact croissant sur les produits comme sur la production et ses formes d'organisation, de commercialisation et de distribution. (En outre, la création d'emplois est actuellement plus intense dans le secteur des services et de l'information que dans celui de la production.) Ces changements confrontent nos sociétés à plusieurs graves défis. Nous devons préparer nos jeunes à une compréhension et la perception plus approfondies des nouvelles technologies qui apparaissent – et les motiver pour qu'ils maîtrisent ces instruments dans tous les aspects de la vie afin que le changement technologique contribue au maximum au développement économique et ne limite pas le progrès social. Parallèlement, nous devons être conscients des questions prioritaires d'environnement liées à ce processus. Il faut développer de nouvelles compétences dans la population active adulte, sur une échelle d'une ampleur sans précédent. Il appartient aux entreprises de répondre aux changements avec souplesse. Et nous devons intensifier le développement permanent et la réforme de notre production industrielle et de son organisation. Cette tâche, menée à bien, devrait engendrer des gains tant sur le plan économique que social.

*Le développement de la concurrence* sur le marché mondial, déjà observé à la suite de l'accroissement rapide des échanges commerciaux, accélérant le progrès technologique devenu de plus en plus accessible à tous et modifiant les paramètres politiques et économiques, se poursuivra encore en toute probabilité durant les années quatre-vingt-dix. Un autre genre de défi apparaît en matière de concurrence, né de la situation des nouvelles économies de marché et démocraties en Europe orientale, qui ont un besoin considérable d'entraide pendant la période de transition difficile et instable, susceptible de se prolonger toute la décennie des années quatre-vingt-dix.

#### LA RÉPONSE NÉCESSAIRE

Pour permettre aux ressources humaines des pays de l'OCDE de relever ces défis, une action s'impose à trois niveaux:

- a) *Investissement dans l'éducation et la formation*: les pays et les entreprises qui réussiront le mieux dans ce climat de concurrence internationale seront ceux qui auront considéré l'éducation et la formation des jeunes générations, ainsi que le perfectionnement des compétences des travailleurs adultes, comme un investissement et non comme un coût. Il faut cependant préciser que, si l'investissement dans l'éducation et la formation est une condition nécessaire à la réussite, ce n'est pas la panacée qui peut remédier à d'autres échecs d'ordre économique ou social. En outre, l'éducation de base doit procurer aux jeunes les connaissances et la compréhension nécessaires à leur épanouissement individuel, à leur intégration sociale, à la prise en charge de leurs propres responsabilités, et leur permettre de trouver un emploi. Condition fondamentale à cette réalisation, il faut donner aux jeunes les moyens de s'adapter de manière satisfaisante aux changements rapides du marché du travail et de la société. L'ajustement ponctuel des programmes et l'égalité des chances des deux sexes sont des éléments essentiels. Le système éducatif peut être un ciment de la cohésion sociale dans les pays de l'OCDE, cohésion qui est elle-même un facteur clé du développement économique.

Les entreprises sont fortement dépendantes de la performance du système éducatif. C'est particulièrement le cas des petites entreprises, qui ont relativement moins de possibilités de former et de réadapter leur personnel par elles-mêmes et qui, d'une manière générale, sont moins en mesure d'investir dans le perfectionnement des compétences de leurs travailleurs. Ce dernier obstacle est principalement dû au décalage de temps nécessaire pour percevoir la rentabilité de l'investissement. Pour rendre ces petites entreprises plus compétitives et augmenter les possibilités offertes à leur personnel, il faut rechercher et discuter des programmes d'incitations et autres systèmes d'encouragement «extérieurs», attractifs pour les deux parties.

- b) *Performance des systèmes publics d'éducation et de formation*: des progrès ont été réalisés au cours des dix dernières années. Mais, pour les partenaires sociaux, il est inacceptable que le système éducatif ne parvienne pas à donner le meilleur niveau possible à chaque individu. La plupart des systèmes réussissent, au mieux, à hisser moins de 80 pour cent de chaque cohorte aux niveaux visés (à l'exception du Japon). Même si la fixation de normes est parfois fallacieuse, cette situation prive d'importants groupes de jeunes et l'économie des conditions nécessaires à une participation active de tous au développement de nos sociétés. Notre stratégie commune appelle à une éducation de base de «qualité totale» pour tous les jeunes, dont nos gouvernements doivent porter la responsabilité, et leurs systèmes scolaires respectifs doivent en être comptables. Il incombe aux gouvernements d'assurer le financement nécessaire (lorsqu'il est déployé avec efficacité) à une éducation de «qualité totale». L'OCDE a un rôle important à jouer en contribuant à développer la bonne pratique dans ce domaine.
- c) *Éducation et réadaptation des travailleurs adultes*: plus de 80 pour cent de la population active de l'an 2000 sont déjà au travail et cette population adulte comprendra une part croissante de la main-d'œuvre disponible au cours du prochain siècle. Dans de nombreux pays de l'OCDE, une part importante de cette population a quitté l'enseignement avec seulement le minimum de qualifications scolaires, et la grande majorité ne bénéficie pas systématiquement de l'enseignement pour adulte ou du recyclage. Ces lacunes s'ajoutent aux autres problèmes auxquels nous sommes confrontés. La situation ne peut être tolérée plus longtemps, il faut y remédier. L'éducation et l'adaptation continues doivent être accessibles en permanence aux travailleurs adultes et sous une forme attractive. Les gouvernements de l'OCDE ont la responsabilité initiale de redresser la situation; les employeurs et les syndicats s'engagent eux-mêmes à apporter leur appui dans la réalisation de cet objectif.

#### AMÉLIORER L'ÉDUCATION DE BASE

Face aux mutations de caractère organisationnel et structurel, la nature du travail change à un rythme accéléré. La production de masse et le taylorisme cèdent le pas dans certaines industries à de nouvelles formes d'organisation du travail. Si les nouvelles technologies sont exploitées à fond, sur le plan économique et sur le plan social, ce processus de changement dans l'organisation du travail s'étendra et s'amplifiera. En d'autres termes, les mutations structurelles vont placer les travailleurs devant des changements fondamentaux tout au long de leur vie professionnelle. Cette évolution dans le monde du travail introduit des modifications de la demande adressée aux systèmes éducatifs. La nécessité croissante de pouvoir traiter l'information, se servir des chiffres, travailler en groupe, communiquer, savoir lire, et autres compétences nécessaires aux relations entre individus et permettant d'orienter la demande, tout implique que les systèmes éducatifs et les programmes reflètent le besoin des jeunes d'apprendre, et pas seulement d'enregistrer des connaissances, et de pouvoir s'adapter aux changements futurs et en bénéficier. Il devient de plus en plus nécessaire que le système de l'éducation de base procure à l'individu la capacité de s'engager et se réengager dans ce processus éducatif.

Cette orientation exercera une pression accrue sur les systèmes scolaires pour qu'ils s'adaptent et soient perçus davantage à la pointe du changement. Des indicateurs de performance inadéquats, comme l'accroissement de l'analphabétisme fonctionnel et la persistance de taux élevés d'abandons, révèlent une situation très grave dans beaucoup de pays de l'OCDE. Une utilisation plus optimale des ressources s'impose et dans certains cas des ressources publiques supplémentaires sont nécessaires, mais parallèlement il faut une active coopération entre établissements scolaires, monde du travail et autorités publiques – pour assurer à la fois que l'adaptation soit effectuée et qu'un meilleur usage soit fait de la capacité et de l'intérêt des entreprises à aider les écoles à générer la motivation et des possibilités d'études. Les écoles ne sont pas des usines et l'apprentissage du monde environnant ne doit pas être imposé; il doit s'édifier progressivement. Si l'éducation prépare l'accès à l'emploi, l'école doit aussi permet-

tre à l'individu de mettre en valeur ses facultés personnelles et d'assumer ses responsabilités sociales.

Les sociétés et économies futures ne seront plus en mesure de remplir leurs fonctions si l'enseignement de haute qualité est axé sur des petits groupes. C'est la raison pour laquelle une approche garantissant une «qualité totale» de l'éducation est nécessaire. Nous avons pour ambition d'éliminer le phénomène d'abandon et de rehausser globalement les niveaux.

La clé de ces améliorations se trouve dans la qualité et le moral de la profession enseignante. Nous souscrivons aux conclusions du rapport de l'OCDE sur la situation des enseignants, intitulé «L'enseignant aujourd'hui», qui observent que dans de nombreux cas l'amélioration des conditions et des traitements inhérents à la profession enseignante constitue une priorité urgente, et que des possibilités régulières d'adaptation soient offertes aux enseignants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Les changements concernent également les systèmes d'enseignement supérieur. Les institutions doivent s'ouvrir plus largement aux jeunes et assouplir leur réglementation pour soutenir la progression continue des adultes et leur dynamisme dans toutes les voies de leur vie professionnelle. Les institutions d'enseignement supérieur devraient être encouragées à examiner le potentiel de formation professionnelle des adultes que contiennent leurs programmes traditionnellement «universitaires», afin d'accroître leur accessibilité aux adultes.

#### MODERNISER LA FORMATION DE BASE

De nombreux Etats membres de l'OCDE doivent améliorer leurs systèmes d'enseignement professionnel en vue d'offrir aux jeunes quittant la scolarité obligatoire la possibilité de suivre soit un enseignement supérieur, soit une formation qui leur donne une qualification pouvant être certifiée. Il n'existe pas de modèle unique qui refléterait l'équilibre souhaité ou le type de système préférable. En revanche, une étroite coopération entre les trois partenaires – gouvernements, employeurs et syndicats – est capitale. Il faudrait utiliser plus systématiquement les informations disponibles sur des expériences réussies – que ce soit par le secteur industriel ou par la collectivité.

Dans certains cas, il existe un manque d'équilibre entre les établissements d'«éducation» et de «formation» qui doit être redressé. Dans d'autres pays, les systèmes de formation professionnelle initiale et d'apprentissage sont tombés à un niveau inquiétant. Mais, dans tous les pays, des problèmes émergent: insuffisance de la formation de base, décalage entre les qualifications disponibles et celles sollicitées, et manque croissant de possibilités. Les besoins en formation professionnelle sont naturellement sujets à variation, mais il incombe aux autorités publiques d'en faire l'étude et d'assurer le fonctionnement du système, tout adolescent ayant le droit de bénéficier de cette formation. Les pouvoirs publics, en étroite coopération avec les partenaires sociaux, ont aussi le devoir de veiller à ce que la formation professionnelle conduise à un ensemble de compétences et de qualifications qui puissent être certifiées.

#### RÉADAPTATION DURANT TOUTE LA VIE ACTIVE

Un effort soutenu doit néanmoins se concentrer sur la réadaptation de la population active adulte et dans une large mesure au sein de l'entreprise. Actuellement, cette pratique est souvent insuffisante en raison de deux facteurs: la configuration changeante des années quatre-vingt-dix et la tendance permanente des entreprises à sous-investir dans la formation de crainte de voir les autres employeurs «piquer» les travailleurs qualifiés. Cette crainte conduit aussi à axer la formation sur des emplois spécifiques au lieu de viser un large éventail de compétences transférables et utilisables par différents employeurs. L'ultime objectif doit être de rehausser le niveau de compétences de l'adulte.

Les petites entreprises en particulier, et pour d'évidentes raisons, ont du mal à investir suffisamment dans la formation et à assurer des plans de formation assez complets. Ces entreprises ont davantage besoin de soutien extérieur, à la fois de leurs propres organisations, des

établissements scolaires et des universités, des gouvernements et des banques, pour surmonter leurs difficultés et reculer leurs limites.

Dans la plupart des pays membres, l'expansion rapide de l'éducation et de la formation au cours des dernières décennies a malheureusement augmenté les inégalités entre générations en termes d'enseignement dispensé, la plupart des jeunes travailleurs ayant reçu presque deux fois plus que leurs collègues plus âgés. Cette situation s'accroît encore lorsque les priorités de la production veulent que des allocations de ressources complémentaires destinées à la formation et à la réadaptation permanentes bénéficient aux travailleurs ayant déjà reçu un niveau supérieur d'éducation. En outre, des emplois différents requièrent des degrés variés de perfectionnement. Mais remédier à ces circonstances ne peut être considéré comme relevant de la seule responsabilité des employeurs – la réponse doit être tripartite.

La collectivité à tous les échelons est intéressée à ce processus de formation; en conséquence, il appartient aux gouvernements d'assumer leur responsabilité tant en matière d'orientation des programmes que de financement. La responsabilité du financement doit dépendre des buts respectifs de la formation: objectifs immédiats de l'emploi, grands besoins sociaux ou perfectionnement individuel. Néanmoins, la formation et la réadaptation en entreprise constituent un contexte parfait pour une stratégie de coopération entre partenaires sociaux et gouvernement, qui tient compte des circonstances nationales, où toutes les parties sont gagnantes et où les conflits peuvent trouver une solution.

En conséquence, la formation en entreprise doit:

- assumer la responsabilité de remédier aux insuffisances éducatives;
- dispenser un éventail suffisamment large de compétences pour assurer à la population active adaptabilité et polyvalence;
- dans tous les cas possibles, offrir une opportunité de perfectionnement individuel et devenir une norme des conditions de travail pour tous les travailleurs.

Cette demande que doit satisfaire la formation en entreprise conduit à la nécessité d'élaborer un modèle tridimensionnel qui explique à la fois comment développer la compétence personnelle, la compétence sociale et la compétence professionnelle — et comment répartir et équilibrer les responsabilités correspondant à ces ambitions qui sont en partie convergentes et en partie divergentes. Le processus fait également appel à de nouvelles méthodes de coopération, plus variées, entre tous les «acteurs», comme la mise en œuvre de mesures d'encouragement et l'accès sous des conditions spécifiques à diverses options budgétaires/financières.

Dans certains pays, des conventions collectives ont été signées, établissant une bonne pratique de la formation en entreprise. Parfois, le congé-formation rémunéré est devenu pratique courante. Le congé-formation peut prendre de plus en plus d'importance à l'avenir. Il devrait être associé à des mécanismes qui régissent de façon constructive son déroulement à des moments et dans des buts qui soient aussi bénéfiques pour les autres «acteurs». Des systèmes de «crédits» personnels pour la formation (ou droits de tirage) conjugués à des incitations devraient être examinés.

Mais il existe de sérieuses lacunes dans presque tous les pays en ce qui concerne la formation dispensée par les petites et moyennes entreprises. D'autres sphères requièrent des programmes gouvernementaux spécifiques; ce sont les groupes particulièrement défavorisés qui peuvent nécessiter des programmes ciblés, tels ceux qui se trouvent piégés dans des emplois de qualité médiocre ne demandant aucune qualification particulière ou en chômage de longue durée. Autre domaine défavorisé: les industries ou secteurs qui connaissent une restructuration massive et où des programmes prévisionnels de recyclage peuvent faciliter l'adaptation et le changement.

#### ACTIONS NÉCESSAIRES

Le TUAC et le BIAC sont prêts à s'engager dans une action conjointe avec l'OCDE pour encourager les gouvernements à faire prendre conscience, plus largement, dans tous les cercles concernés, de l'importance décisive que revêt la qualité de la population active pour la croissance et la performance économiques. Nous souhaitons augmenter les possibilités individuelles des travailleurs par des incitations et de nouvelles responsabilités pour développer leurs compétences. Les buts poursuivis sont les suivants:

- amélioration du système scolaire général, avec une approche caractérisée par une «qualité totale» de l'éducation de base;
- mise en place de systèmes d'enseignement professionnel de haute qualité conduisant à des qualifications pouvant être certifiées et offrant le plus large accès à tous;
- possibilités accrues pour les jeunes de poursuivre leurs études dans l'enseignement complémentaire et supérieur;
- expansion de la formation en entreprise;
- promotion de la réadaptation des travailleurs durant la vie active.

Notre objectif est d'augmenter les options disponibles pour les individus tout au long de leur vie et, en même temps, de relever les défis économiques et sociaux auxquels nous sommes confrontés. Des possibilités de développement des compétences doivent être offertes, des incitations sont nécessaires pour motiver l'individu et les changements impliquent aussi des répercussions sur la négociation collective et les systèmes salariaux.

Une nouvelle stratégie de coopération, où tout le monde sera gagnant, doit être mise en place par toutes les parties impliquées – gouvernements, partenaires sociaux et surtout les individus concernés – tant dans le domaine de l'éducation et de la formation des jeunes qu'en ce qui concerne la mise en valeur du potentiel de la population active adulte.

Il est reconnu qu'il existe des limites absolues aux ressources financières comme au temps disponible. De même que les objectifs visés en matière de formation et de recyclage sont différents pour l'employeur, la société dans son ensemble et l'individu, de même les responsabilités en matière de financement doivent refléter les différents objectifs – individuels, des entreprises et de la collectivité. Dans la même logique, l'utilisation du temps de travail pour des questions de réadaptation et de congé-formation et la réduction générale du temps de travail constituent des éléments qui demandent à être équilibrés.

Mais, finalement, il importe de considérer le financement et l'utilisation du temps de travail à des fins de formation comme un investissement. Une initiative gouvernementale prise au moment opportun peut entraîner l'investissement. En réalité, pour beaucoup d'individus et de petites entreprises, l'action gouvernementale est la clé qui de toute façon va leur permettre de participer au processus, car leurs perspectives immédiates et leur potentiel suscitent rarement des ambitions à plus long terme ou de plus grande envergure.

Le profil des besoins en formation doit être examiné à la fois au niveau des conseils d'administration et sur les lieux de travail. C'est une question qui a souvent été à l'ordre du jour des négociations collectives et aussi un sujet approprié dans le cadre de la concertation et des accords de coopération. Le but ultime est d'accroître les possibilités individuelles, d'éviter l'exclusion et de concilier nécessités économiques et impératifs sociaux.

Les suggestions et réflexions formulées dans cette déclaration sont autant d'appels à l'OCDE et à ses gouvernements membres pour que l'éducation et la formation figurent au centre de leurs priorités. Le TUAC et le BIAC œuvreront à cette fin et veilleront également à l'étroite interaction des politiques de l'éducation et de la formation avec les priorités dans d'autres domaines comme l'économie, la main-d'œuvre et les affaires sociales et autres secteurs. Nous sommes tout à fait prêts à continuer et, si nécessaire, à accroître notre coopération avec l'OCDE, son secrétariat et le CERI, sous les formes actuelles et futures.