

La formation professionnelle : une perspective internationale

Gerhard Bosch

(Université de Duisburg-Essen et Institut Arbeit und Qualifikation - IAQ, Allemagne)
et

Jean Charest

(Université de Montréal et Centre de recherche interuniversitaire
sur la mondialisation et le travail - CRIMT, Canada)



Copyright © Jean Charest

copyright© Jean.Charest@umontreal.ca

Ce texte est la traduction du chapitre d'introduction du livre co-dirigé par les deux auteurs, à paraître en août 2009 : Bosch, Gerhard et Jean Charest (eds). (2009). *Vocational Training, International Perspectives*, London : Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context.

Ce livre est le résultat d'un projet de recherche intitulé « Perspective comparative sur la formation professionnelle dans dix pays : Systèmes, Innovations et Résultats » qui a eu cours entre 2005 et 2008. Ce projet a pris forme en particulier autour de trois séminaires internationaux tenus à Montréal, à Gelsenkirchen et à Mexico en 2005 et 2006. Au total, 18 chercheurs de 10 pays ont participé à cet ouvrage dans lequel on retrouvera dix chapitres portant sur autant de cas nationaux étudiés ainsi que le chapitre d'introduction. Ce projet a été financé par les organismes suivants : Alexander von Humboldt-Stiftung (TransCoop Program; Allemagne), la Commission des partenaires du marché du travail (Programme de subvention à la recherche appliquée; Québec), Ressources humaines et Développement social Canada (Programme des conseils sectoriels – Partenariats en ressources humaines), le Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation et le travail (Canada) et l'Institut Arbeit und Qualifikation (Allemagne).

1. Introduction

La formation professionnelle et technique (FPT) est souvent définie soit par son contenu ou selon l'objectif poursuivi par la formation. Par exemple, l'UNESCO et l'OIT définissent la FPT comme un moyen utilisé pour se préparer à exercer une occupation et participer pleinement au monde du travail (UNEVOC 2006 : 1). Cette définition technique semble inadéquate puisque la formation universitaire prépare également les étudiants à accéder au monde du travail et souvent, les formes pour exercer des occupations spécifiques. Plusieurs professionnels tels que médecins, enseignants et avocats occupent souvent des emplois dont le champ est mieux défini et encadré que ceux de la formation professionnelle. Ainsi, la différence principale entre la formation professionnelle et universitaire réside non pas dans la préparation au travail mais dans une spécialisation qui arrive plus tôt dans le cheminement scolaire et dont le statut social est inférieur. Dans certains pays, ce statut inférieur peut facilement être détecté lorsqu'un langage moins neutre est utilisé, la FPT étant littéralement décrite comme un cheminement pour les étudiants ayant un rendement scolaire plus faible. Le statut social de la FPT est déterminé non seulement par son rang dans le système d'éducation mais aussi par le marché du travail. La FPT bénéficie certainement d'une meilleure réputation dans les pays où celle-ci donne accès à des emplois bien rémunérés comportant des tâches de travail complexes ainsi qu'à des possibilités de carrière intéressantes plutôt que dans les pays comportant une structure d'emplois polarisée avec une proportion importante d'emplois peu qualifiés, mal rémunérés et offrant peu de possibilités au niveau de la carrière. Selon la qualité de la FPT, celle-ci fournit une indication bien différente aux employeurs de différents pays. Dans certains pays, la FPT indique une compétence à accomplir des tâches complexes de façon autonome dans un champ occupationnel élargi alors que dans d'autres pays elle indique que le diplômé est peu performant dans le système scolaire et qu'il ne possède que des qualifications limitées pour un emploi spécifique.

Traditionnellement, la plupart des systèmes d'éducation et de formation professionnelle effectuaient une distinction claire au niveau secondaire entre la formation générale et la formation professionnelle. Trois causes possibles expliquent ces barrières plutôt rigides entre les deux types de formation. Premièrement, la formation générale et la formation professionnelle préparaient les étudiants pour des voies différentes. Alors que la formation générale ou académique préparait les étudiants pour le collège ou l'université, la FPT visait une entrée immédiate sur le marché du travail (Shavit/Müller 2000 : 30). L'obtention d'un diplôme de formation professionnelle ne conférait généralement pas automatiquement la possibilité de continuer dans le système d'éducation.

Deuxièmement, des acteurs différents sont impliqués dans les deux systèmes. Contrairement à la formation générale, la formation professionnelle et technique n'est habituellement pas organisée comme un « système » homogène. La FPT peut être offerte par plusieurs institutions de formation incluant l'État, des fournisseurs non-gouvernementaux et privés, chacun ayant des intérêts, des structures administratives et des traditions différentes. La FPT publique officielle cohabite souvent maladroitement avec l'école et le système d'éducation universitaire. Les ministères de l'éducation

partagent souvent la responsabilité de la politique de FPT avec d'autres ministères tels ceux du marché du travail et/ou de l'emploi (UNEVOC 2006 : 1). Dans certains cas, comme par exemple le système d'apprentissage aux États-Unis ou encore la formation spécifique à une entreprise, il n'y a même pas de lien institutionnel avec le système général de formation et la responsabilité pour la formation est entièrement imputée à l'entreprise ou aux partenaires sociaux. L'État peut alors exercer une influence sur la formation non pas par le biais de son ministère de l'éducation mais en mettant en place des politiques de main-d'œuvre ou de régulation des marchés telles que la certification obligatoire pour l'exercice d'un métier ou d'une profession, l'adoption de lois encadrant la formation (ex. loi du 1% au Québec; loi française depuis 1971) ou l'instauration de normes de qualité sur les produits et services.

Troisièmement, cette diversité d'offres de services, d'acteurs et conséquemment de lieux d'apprentissage, de contenus et de standards reflète la grande variété des programmes de FPT. Dans certains cas, ces programmes ont été mis sur pied par l'État, des entreprises ou par des organisations patronales afin d'éviter une pénurie de main-d'œuvre. Ces mêmes acteurs peuvent aussi chercher à promouvoir la diffusion de nouvelles technologies ou à développer soit des industries particulières ou des régions. Quelquefois, les objectifs sociaux, tel que l'intégration au marché du travail d'individus peu performants dans le système général d'éducation sont priorisés. Afin de réduire la compétition provenant de travailleurs étrangers moins qualifiés, les syndicats de métiers ou les organisations professionnelles peuvent établir des normes pour contrôler l'accès au marché du travail; pour leur part, les syndicats industriels représentant plusieurs métiers ont intérêt à établir un système de FPT qui offre des qualifications plus variées afin d'améliorer les possibilités d'emplois de leurs membres.

La diversité d'acteurs et d'objectifs explique la multiplicité de programmes de FPT à l'intérieur et à l'extérieur du système général d'éducation. Il n'est donc pas possible de comprendre cette multiplicité en mettant uniquement l'accent sur le lien entre la FPT et le système général d'éducation. Les systèmes de FPT sont aussi profondément enracinés dans les différents systèmes nationaux de production, le marché du travail, les relations industrielles et autres systèmes établissant des normes. La diversité d'institutions offrant de la FPT dans un pays témoigne des intérêts spécifiques et du rapport de force entre les différents acteurs ainsi que de l'établissement d'un compromis historique entre eux. Considérant que les trajectoires nationales varient considérablement d'un pays à l'autre, il est donc peu surprenant de constater que les systèmes nationaux de FPT et leurs formes institutionnelles révèlent aussi des différences significatives (Bosch/Charest 2008).

Afin de caractériser ces différences, certaines typologies des systèmes d'éducation et de formation ont été suggérées. Lynch (1994), par exemple, regroupe les pays en fonction des logiques institutionnelles autour desquelles les systèmes de formation ont été organisés (système d'apprentissage, formation en entreprise, formation dirigée par l'État, systèmes de contributions obligatoires, formation scolaire, etc.). Cette auteure fait ressortir les faiblesses de la formation professionnelle dans les pays à économie de marché, et ce, particulièrement dans le cas des travailleurs peu qualifiés ainsi que dans

les petites et moyennes entreprises. D'autres typologies utilisent une approche duale du capitalisme, dans laquelle les économies nationales sont catégorisées comme étant « libérale » ou « coordonnée » (Hall et Soskice 2001; Estevez-Abe, Iversen et Soskice 2001; Bosch/Lehndorff/Rubery 2008; Iversen/Stephens 2008). Pour leur part, Crouch, Finegold et Sako (1999 : 8) proposent une analyse de la FPT dans sept pays caractérisés par des formes différentes de capitalisme, en distinguant entre de larges catégories d'institutions telles que, l'État, les groupes d'intérêts, les réseaux d'affaires et certains types d'entreprises. Ces typologies sont utiles pour comprendre l'influence de différentes institutions sur le comportement des acteurs sociaux impliqués dans la formation professionnelle. Elles nous aident aussi à saisir quelles institutions jouent un rôle important pour assurer la stabilité des différents systèmes. Cependant, les typologies, compte tenu de leur approche fonctionnaliste, ont tendance à offrir un point de vue statique et ne peuvent expliquer la dynamique des différents systèmes. À cet égard, les travaux d'Ashton et Green (1996) et de Thelen (2004) sont davantage pertinents et proches de notre propre perspective analytique visant à comprendre les changements dans la FPT dans le contexte d'une société elle-même en changement. Notamment, ces auteurs mettent davantage l'accent sur l'histoire pour comprendre les caractéristiques et les spécificités des systèmes de FPT, vus en tant que produit des acteurs sociaux.

Les différences entre les systèmes d'éducation et de FPT des pays développés semblent davantage prononcées aujourd'hui que durant la période suivant immédiatement la deuxième guerre mondiale. Nous avons tendance à oublier que des pays tels que les États-Unis, le Canada, l'Australie et le Royaume-Uni avaient des systèmes d'apprentissage très développés (voir par exemple Marsden 1995, Thelen 2004). En Allemagne, le rôle dominant de son système 'dual' (voir le chapitre sur l'Allemagne dans ce livre) est quant à lui un phénomène plutôt récent. Jusqu'en 1960, le nombre de salariés détenant un certificat de formation professionnelle n'était que de 20% (1964); cette certification a augmenté jusqu'à 60% à la fin des années 1980 à la faveur du développement du système dual (Geißler 2002 : 339). Depuis, ce pourcentage est en léger déclin.

Lors des quarante dernières années, les systèmes de FPT dans les pays développés sont devenus de plus en plus diversifiés. Les systèmes d'apprentissage traditionnels sont en déclin dans les pays anglophones ayant une économie de marché «libérale». Parallèlement, une augmentation sans précédent de la participation à l'éducation générale au niveau du secondaire supérieur (deuxième cycle du secondaire) et surtout au niveau tertiaire (collégial et universitaire)¹ a offert aux employeurs une main-d'œuvre jeune détenant de bonnes habiletés générales et aptes à être formée en entreprise pour les besoins spécifiques de celle-ci. C'est seulement dans les pays ayant des syndicats de métiers forts ainsi qu'une tradition de coopération corporatiste (Allemagne, Autriche, Suisse, Danemark et Norvège) que de nouveaux programmes d'apprentis ont été introduits avec succès dans l'industrie manufacturière et dans le secteur des services.

¹ Cette terminologie du secondaire supérieur et du niveau tertiaire renvoie à la Classification internationale type de l'éducation (CITE; ou ISCED en anglais) qui distingue entre six niveaux allant de la formation préscolaire à la formation universitaire avancée (voir CITE 1997).

En plus, le niveau de base de la FPT y a été haussé. La formation professionnelle a été transférée du niveau secondaire inférieur vers le niveau secondaire supérieur augmentant ainsi la part d'éducation générale et améliorant l'accès à la formation continue. Dans ces pays, ce transfert accentue les liens entre la formation générale et la formation professionnelle. Ces systèmes qui n'ont pas ou peu décliné semblent être, d'une perspective internationale, une exception. Ceci est d'autant plus véridique lorsque nous constatons que non seulement les pays développés mais également les pays en développement tels que la Corée et les pays d'Europe de l'Est et les pays de l'Europe centrale ont mis de l'avant des stratégies de développement misant sur l'éducation secondaire et tertiaire. Dans plusieurs cas, la faiblesse des associations patronales et des syndicats de métiers oblige ces pays à se replier sur des stratégies étatiques.

Le déclin des systèmes de FPT dans une économie de marché « libérale » a des conséquences qui semblent maintenant évidentes. Plusieurs entreprises se plaignent d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Il semble qu'il y ait un manque entre d'une part une main-d'œuvre disponible détenant une formation universitaire avec un savoir-faire largement théorique et d'autre part un nombre important de travailleurs non-qualifiés; ce manque est celui d'une main-d'œuvre intermédiaire qualifiée détenant un savoir-faire pratique et théorique. Plusieurs États ont tenté d'augmenter le statut de la formation professionnelle. Ainsi, de nouveaux programmes d'apprentissage ont été mis sur pied en Australie, au Royaume-Uni et au Canada et la formation professionnelle reposant sur le système scolaire y a été revue.

Après une longue période de diversité des systèmes nationaux, est-ce que cette tendance parallèle à un renforcement de la formation professionnelle dans les économies « libérales » et à l'expansion de l'éducation générale dans les économies dites « coordonnées » se dirigerait vers une convergence des systèmes d'éducation et de FPT? Certains chercheurs croient qu'une économie axée davantage sur les services tendrait à produire une plus grande convergence puisque ce type d'économie requiert davantage de main-d'œuvre ayant moins de connaissances techniques et plus d'habiletés générales (Castells 1996 : 238). D'autres argumentent que l'augmentation des besoins pour une main-d'œuvre détenant plus d'habiletés générales n'occulte en rien les besoins pour une main-d'œuvre détenant des habiletés spécifiques professionnelles ou techniques (Clarke/Winch 2007; Bosch 2008). Pour ces derniers, cela signifie simplement que la FPT requiert une formation de base générale plus élargie et que les habiletés techniques à acquérir doivent être accompagnées de ce que l'on pourrait qualifier de «soft skills ».²

L'augmentation des besoins pour une main-d'œuvre détenant plus de compétences générales a contribué à réduire les frontières entre la FPT et la formation générale dans les systèmes d'éducation de certains pays ainsi qu'entre la formation initiale et la formation continue. Ces changements ont créé de nouvelles pressions visant à renforcer les liens entre la formation générale et la FPT et visant l'élimination de la

² Les auteurs utilisent cette expression entre guillemets dans le texte original en anglais. Ceci réfère à des qualités ou compétences personnelles qui favorisent les interactions humaines (communication, esprit d'équipe, capacité d'adaptation, etc.).

différence de statut entre les deux systèmes. Il en est de même en regard des liens entre la FPT et la formation continue. Des pressions s'exercent aussi pour renforcer les liens entre la FPT et le marché du travail, liens qui auparavant étaient davantage organisés par les syndicats et les employeurs.

Les pressions souvent identiques qui s'exercent sur la restructuration des systèmes nationaux d'éducation et de FPT amènent des défis par ailleurs plutôt variés considérant que ces systèmes sont eux-mêmes largement distincts au départ. Ce livre³ analyse les réponses des acteurs nationaux à ces défis dans 10 pays différents. Parmi ces pays, sept font partie des pays développés (Australie, États-Unis, Canada, Royaume-Uni, France, Allemagne, Danemark). Quatre de ceux-ci sont décrits comme des économies de marché « libérales » alors que les trois derniers sont caractérisés à des degrés variables comme des économies de marché « coordonnées ». Pour les trois autres pays intégrés à cette étude, on peut dire que la Corée grâce à son développement économique impressionnant a joint la ligue des pays développés alors que deux pays, le Maroc et le Mexique sont encore des économies en développement. Ces trois derniers pays ont tous eu à leur manière à identifier les façons de restructurer leur système d'éducation et de formation afin de soutenir leur processus de développement économique. Ils ont notamment été confrontés à l'idée de reproduire (voire copier) les modèles de certains pays développés ou plutôt d'innover, possiblement en évitant certaines étapes de développement des systèmes nationaux de ces pays développés. Par rapport aux sept autres pays étudiés dans cet ouvrage, on peut certes dire que la faiblesse des partenaires sociaux dans ces trois économies les caractérise comme des modèles fortement dirigés par l'État.

Dans la prochaine section, nous utilisons des indicateurs de l'OCDE et de l'UNESCO pour analyser les développements dans l'éducation générale au niveau secondaire supérieur et au niveau tertiaire et pour décrire l'importance de la FPT dans les pays étudiés. Par la suite, nous comparons les principaux changements intervenus dans les structures de la FPT de ces pays. Premièrement, nous examinons les liens entre la FPT et l'éducation générale et, deuxièmement nous examinons les liens entre la formation professionnelle et technique dite initiale et la formation dite continue. Enfin, nous analysons les liens entre la FPT et le marché du travail en mettant l'accent sur le rôle des partenaires sociaux.⁴

³ Le présent chapitre constitue le texte d'ouverture du livre à paraître en 2009 de: Bosch, Gerhard et Jean Charest (eds). *Vocational Training, International Perspectives*, London : Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context. C'est à ce livre que nous faisons référence tout au long de ce chapitre. Pour information sur sa publication: <<http://www.routledge.com/books/Vocational-Training-ISBN9780415467216>>

⁴ Une première analyse comparative portant sur cinq pays (Canada, Danemark, Allemagne, Corée, États-Unis) a déjà fait l'objet de quelques publications. Voir Bosch/Charest 2007, 2008a+b.

2. Les tendances observées au niveau secondaire et tertiaire en formation générale, professionnelle et technique

Depuis plusieurs décennies, le niveau général d'éducation est en hausse dans plusieurs pays de l'OCDE. En 2005, 77 % de la population adulte ayant entre 25 et 34 ans a complété au moins un niveau secondaire supérieur (Tableau 1). Ce pourcentage est supérieur de 23 points par rapport au groupe d'âge de 55 à 64 ans. Ce niveau se situe à plus de 80 % dans la plupart des pays développés. La convergence vers une augmentation du niveau d'éducation se reflète dans l'écart plus faible entre les taux de participation nationaux des 25 à 34 ans à l'éducation secondaire supérieure par rapport au groupe des 55 à 64 ans. Dans tous les pays développés, l'obtention d'un diplôme de niveau supérieur secondaire devient de plus en plus une norme minimale pour accéder au marché du travail et viser de bons emplois offrant des possibilités de carrières intéressantes. Dans les pays étudiés dans cet ouvrage, c'est la Corée qui atteint le plus haut niveau de diplômés pour le groupe d'âge de 25 à 34 ans. Une comparaison entre les deux groupes d'âge 25 à 34 ans et 55 à 64 ans démontre à quel point ce pays a réalisé une transition remarquable sur une période d'une génération en passant d'une structure de compétences de la main-d'œuvre caractéristique d'une économie peu développée à celle d'un pays industrialisé. Par opposition, le Maroc⁵ et le Mexique ne sont qu'au début d'un processus de rattrapage. Ces deux pays ont une proportion élevée de leur main-d'œuvre entrant sur le marché du travail qui est jeune et qui détient moins qu'une éducation secondaire inférieure.

Tableau 1 Pourcentage de la population détenant au moins un diplôme de niveau secondaire supérieur par groupe d'âge et répartition des effectifs au niveau secondaire supérieur par type de programme (2005)

	<i>Catégories d'âge</i>			<i>Effectifs au niveau secondaire supérieur par type de programme</i>		
	25 - 34	55 – 64	Différence	Formation générale	Formation professionnelle	
					Tous les programmes	Dont les programmes travail-études
Moyenne OCDE	77	54	+23	50.3	51.7	16.2
Moyenne UE	79	54	+25	44.1	56.2	16.3
Australie	79	50	+29	38.5	61.5	m
Canada	91	75	+16	m	m	m
Danemark	87	75	+12	52.1	47.9	47.7
France	81	51	+30	43.6	56.4	11.3
Allemagne	84	79	+ 5	39.7	60.3	45.0
Corée	97	35	+62	71.5	28.5	a
Mexique	24	12	+12	89.8	10.2	m
R-Uni	73	60	+13	27.8	72.2	m
É-U	87	86	+ 1	100	-	-
Écart (sans le Mexique et la Corée)	73(18)	74(36)	+61(+29)			

Source: OCDE (2007), Tableaux A1.2a et C1.1. a = non applicable; m = manquant

⁵ Le Maroc n'étant pas membre de l'OCDE, il n'est pas inclus dans les statistiques.

L'augmentation du niveau général d'éducation a eu pour effet d'augmenter le niveau de base de la formation professionnelle. De plus, le niveau d'apprentissage théorique de la formation professionnelle est à la hausse puisque la plupart des étudiants accédant à la formation professionnelle détiennent un niveau d'éducation supérieur à ceux de leurs prédécesseurs. L'introduction des innovations technologiques augmentant la nécessité de détenir des habiletés numériques, linguistiques ou des habiletés qualifiées de « soft skills » ainsi que les changements dans l'organisation du travail amenant un transfert de responsabilités vers les équipes de travail expliquent que la formation professionnelle requiert actuellement des bases théoriques élargies. Dans certains pays, l'obtention d'un diplôme d'éducation secondaire supérieur est exigée pour accéder à certains programmes de formation visant à former par exemple des spécialistes en technologie informatique ou des commis bancaires (voir dans ce livre, le chapitre sur l'Allemagne). Ainsi, dans la plupart des pays développés, incluant la Corée mais excluant l'Australie, la FPT au niveau secondaire inférieur a graduellement été éliminée. Dans un pays moins développé comme le Mexique, la formation professionnelle au niveau de l'éducation secondaire inférieur continue à prendre de l'expansion. Ceci s'explique par la croissance du secteur manufacturier nécessitant une main-d'œuvre détenant des habiletés de niveau intermédiaire (main-d'œuvre semi-spécialisée). Au Maroc, le nombre peu élevé d'industries dans le secteur manufacturier explique probablement le faible taux d'inscription à la formation professionnelle et l'investissement qui est privilégié dans ce pays dans l'éducation générale (Tableau 2).

Tableau 2 Effectifs à l'éducation de niveau secondaire inférieur (CITE 2), supérieur (CITE 3) et en formation professionnelle (2002)

Pays	<i>Secondaire inférieur (CITE2)</i>		Effectifs en <u>formation</u> <u>prof. en %</u>	<i>Secondaire supérieur (CITE 3)</i>		Effectifs en <u>formation</u> <u>prof. en %</u>
	<u>Effectifs</u> Tous les programmes	Programmes de FP		<u>Effectifs</u> Tous les programmes	Programmes de FP	
Maroc	1,147,922	28,342	2	610,135	77,755	13
Canada	-	-	-	-	-	-
Mexique	6,892,913	1,232,843	18	3,295,272	359,171	11
É-U	12,942,848	-	-	10,911,610	-	-
Corée	1,851,685	-	-	1,810,074	580,274	32
Danemark	224,860	-	-	222,003	118,329	53
France	3,275,540	-	-	2,583,587	1,457,240	56
Allemagne	5,664,699	-	-	2,781,860	1,729,839	62
R-Uni	2,345,939	-	-	6,873,115	4,744,242	69
Australie	1,292,377	332,371	26	1,221,293	769,687	63

Source: UNEVOC (2006), 70- 81.

Par le passé, on retrouvait surtout une formation générale au niveau de l'éducation secondaire supérieure, celle-ci préparant aux études du niveau tertiaire. C'est encore le cas au Mexique et au Maroc. Mais l'augmentation de la fréquentation au niveau secondaire supérieur et la nette diminution de la formation professionnelle ayant lieu au niveau secondaire inférieur se traduisent par une diversification de l'éducation au niveau secondaire supérieur (UNEVOC 2006 : 25). Parmi les pays de l'OCDE et de l'Union européenne, plus de la moitié des étudiants du niveau secondaire supérieur sont inscrits dans des programmes de formation professionnelle ou préparatoire à celle-ci. Ce changement a été qualifié comme le nouveau « vocationnalisme » (voir le chapitre sur la France dans ce livre). Ce nouveau « vocationnalisme » prend cependant plusieurs visages. En France et au Royaume-Uni la formation professionnelle est surtout concentrée dans les écoles, alors qu'en Allemagne et au Danemark la plupart de la formation professionnelle a lieu dans des programmes d'apprentissage. Aux États-Unis et au Canada, la formation devient de plus en plus générale, axée sur la préparation au niveau collégial. Dans ces systèmes de formation basés sur l'école, la formation professionnelle est en nette diminution au secondaire et on constate un certain déplacement de la FPT vers le niveau collégial et même universitaire. Soulignons toutefois que les statistiques sur les programmes d'apprentissage aux États-Unis ne traduisent pas forcément la fréquentation correctement puisque ces programmes n'ont jamais été liés au système d'éducation comme c'est le cas en Allemagne, au Danemark, en France, en Australie et au Canada ainsi que partiellement au Royaume-Uni. Il est donc possible que les programmes de formation professionnelle soient plus présents que ce que les statistiques démontrent. Dû à leur piètre réputation, les programmes de formation professionnelle sont en nette diminution en Corée. Leur popularité supérieure à ce que l'on constate au Canada et aux États-Unis pourrait néanmoins s'expliquer par le fait que les programmes en Corée permettent de poursuivre les études au niveau tertiaire, évitant ainsi le blocage des étudiants au strict niveau secondaire.

Un nombre de plus en plus important d'étudiants poursuivent maintenant leurs études au niveau tertiaire. Dans plusieurs pays, la croissance de la fréquentation au niveau tertiaire est impressionnante (voir tableau 3). En Corée, le nombre d'étudiants gradués, au niveau tertiaire, est supérieur de 41 points pour le groupe d'âge de 25 à 34 ans par rapport au groupe des 55 à 64 ans. L'augmentation de l'éducation au niveau tertiaire est perçue comme une solution visant à préparer les jeunes à l'économie du savoir. Dans notre échantillon, l'Allemagne est le seul pays où cette augmentation de l'éducation au niveau universitaire n'a pas eu lieu. Les statistiques illustrent même une légère diminution de la fréquentation. En même temps, dans ce pays, l'excédent de la balance commerciale atteint le plus haut niveau au monde dû à sa spécialisation dans les produits à valeur ajoutée dans l'industrie manufacturière. Une explication plausible pour cette particularité peut se retrouver dans son système de formation professionnelle qui permet d'acquérir les compétences intermédiaires nécessaires pour l'économie et qui permet de maintenir l'attrait des jeunes dû à ses liens avec le marché du travail, une bonne rémunération et des opportunités de carrières intéressantes.

Table 3 Pourcentage de la population détenant un diplôme de niveau tertiaire (2005)

	<i>Catégories d'âge</i>		<i>Différence</i>
	25 - 34	55 - 64	
Moyenne OCDE	32	19	+ 13
Moyenne UE	30	17	+ 13
Australie	38	24	+ 14
Canada	54	36	+ 18
Danemark	40	27	+ 13
France	39	16	+ 23
Allemagne	22	23	- 1
Corée	51	10	+ 41
Mexique	18	8	+ 10
R-Uni	35	24	+ 11
É-U	39	37	+ 2
Écart (sans le Mexique et la Corée)	36 (32)	29 (21)	42 (24)

Source: OCDE (2007), Tableau A1.3a.

Tout comme l'expansion de l'éducation du niveau secondaire supérieur a produit une plus grande diversité, l'expansion de l'éducation universitaire produit aussi un effet de diversification (Tableau 4). Aux États-Unis, au Canada et en Australie des programmes de formation professionnelle sont maintenant offerts au niveau collégial et au niveau universitaire (par exemple la formation d'infirmière). L'Angleterre avec son diplôme universitaire de base d'une durée de deux ans et la France avec ses diplômes IUT (Interuniversitaire de technologie) sont des exemples de programmes de courte durée (CITE 5B). Des programmes de baccalauréat, dont le contenu est similaire à la formation professionnelle de niveau CITE 3 ou 4 offerte dans certains pays, ont été introduits dans les universités aux États-Unis, au Canada et en Australie (par exemple en cuisine, en tourisme et en viticulture). Une des explications à ce déplacement de la formation professionnelle vers le niveau universitaire est qu'on cherche à la rendre ainsi plus attirante. Un autre indicateur de ce déplacement est la croissance des stages en entreprises dans les programmes universitaires. Par exemple, au Québec, près de 40 % des programmes universitaires offrent des stages en milieu de travail (voir le chapitre sur le Canada dans cet ouvrage).

Les frontières de la formation professionnelle entre les niveaux traditionnels (secondaire ou collégial) et le niveau universitaire deviennent dans plusieurs cas de plus en plus floues. Selon le système d'éducation et de formation du pays en question, des programmes similaires se retrouvent à différents niveaux de la classification internationale type de l'éducation. Ceci, non seulement contribue à augmenter le degré de difficulté pour établir des comparaisons mais remet aussi en question la définition de la formation professionnelle et technique traditionnellement comprise comme étant de niveau secondaire ou collégial.

Tableau 4 Effectifs en FPT au niveau post-secondaire non tertiaire (CITE 4) et au niveau tertiaire (CITE 5+6), (2002)

Pays	Post-secondaire non tertiaire (CITE 4)		Effectifs en formation prof. en %	Niveau tertiaire (CITE 5+6)		Effectifs en formation prof. en %
	Effectifs Tous les programmes	Programmes de FP		Effectifs Tous les programmes	Programmes de FP	
Maroc	71,525	66,429	93	335,755	36,231	11
Canada	-	-		2,236,791	65,815	3
Mexique	423,316	423,316	100	16,611,711	3,871,711	23
É-U	-	-		-	-	
Corée	-	-		3,210,142	1,317,325	41
Danemark	1,015	-	-	201,746	17,550	9
France	463,341	395,013	85	2,334,569	339,989	15
Allemagne	33,288	15,894	48	2,119,149	508,932	24
R-Uni	-	-		2,287,833	748,687	33
Australie	175,899	-	-	1,012,210	190,374	19

Source: UNEVOC (2006), 82-93.

3. Les liens entre l'éducation générale et la FPT

Historiquement, l'éducation secondaire supérieure préparait les jeunes étudiants à se diriger vers un parcours universitaire. Ce parcours bénéficie encore d'un statut supérieur (UNEVOC 2006 : 27) alors que dans plusieurs pays, la FPT est perçue comme une voie pour les plus faibles au niveau académique ou comme un dernier recours pour ceux ayant échoué dans l'éducation générale (voir les chapitres sur la Corée, la France, le Royaume-Uni, les États-Unis, le Canada). Cette différence de statut entre les deux parcours soulève deux préoccupations. Premièrement, le « courant académique » a eu comme conséquence une pénurie de main-d'œuvre dans les métiers et une surproduction d'étudiants diplômés (voir notamment à ce sujet le chapitre sur la Corée). Deuxièmement, la sélection précoce de jeunes empruntant la voie de la formation professionnelle combinée avec la différence de statut entre les différentes voies a pour effet d'amoinrir un des objectifs principaux contemporains en matière d'éducation dans les démocraties, c'est-à-dire d'accorder des opportunités égales à tous les étudiants.

Conséquemment plusieurs pays ont adopté des mesures afin d'augmenter le statut de la FPT. Une de ces approches vise l'enrichissement du contenu académique de la formation professionnelle afin que les étudiants puissent, s'ils le désirent, poursuivre leur formation professionnelle ou générale. De plus en plus, les qualifications professionnelles permettent ainsi d'accéder à un niveau supérieur d'éducation autant qu'à des emplois relevant de la filière professionnelle. Une deuxième approche consiste à créer des parcours professionnels qui commencent au niveau secondaire inférieur ou supérieur et qui peuvent se poursuivre au niveau post-secondaire ou universitaire. Une troisième façon consiste à maintenir le contenu de la formation professionnelle tout en offrant la possibilité de compléter cette formation professionnelle par une formation générale permettant d'accéder à l'éducation universitaire. Cette dernière solution ouvre

les possibilités d'élargir le contenu de la formation professionnelle mais cela a pour effet d'accroître la durée des études.

La plupart des pays offrent un éventail mixte de ces solutions à cause de la complexité des systèmes de formation et d'éducation et parce que les besoins d'apprentissage et de qualification sont variés selon les groupes. Les pays peuvent cependant prioriser certaines solutions, soit celles qui s'insèrent le mieux dans leur système. Il n'est pas étonnant de constater que des pays comme les États-Unis et le Canada dont la FPT est fortement basée sur l'école ont opté pour la première approche. Ceci a résulté en une érosion de la formation professionnelle au niveau de l'école secondaire. Davantage de formation professionnelle est offerte au niveau collégial et au niveau universitaire reproduisant ainsi à un niveau supérieur la compétition entre le statut de la formation professionnelle et de l'éducation générale. Dans ce livre, les auteurs Bailey et Berg argumentent que ceci traduit une sorte de quête du « baccalauréat pour tous », laissant pour compte plusieurs personnes qui auraient pu avoir du succès sur le marché du travail avec une formation professionnelle. La deuxième approche est celle qui domine en France, en Corée et au Mexique. L'appellation des parcours professionnels y est similaire à celle utilisée pour la formation générale (par exemple le « baccalauréat professionnel » en France). Le « courant académique » amène les étudiants français et coréens à poursuivre leurs études au niveau supérieur. Une moindre valeur est accordée à la formation professionnelle obtenue au niveau de l'école secondaire pour accéder au marché du travail. Ces deux parcours demeurent liés à une formation (stage) en entreprise. Le chapitre sur la France révèle toutefois que cette pratique ne se fait pas suivant le modèle coopératif selon lequel la formation en entreprise est une réelle expérience d'apprentissage et non pas seulement une opportunité d'appliquer les compétences acquises en milieu scolaire. Pour sa part, l'État coréen a tenté pendant plusieurs années de résister aux pressions des parents voulant prioriser l'éducation universitaire pour leurs jeunes en introduisant des quotas pour limiter cet accès. Les opportunités d'emplois pour ceux ne détenant pas de diplôme universitaire étaient tellement faibles à cause du marché du travail segmenté en Corée que les pressions exercées sur l'État l'ont obligé à abolir ces quotas.

Il n'est pas surprenant que la troisième solution soit préconisée dans les deux pays ayant un solide système d'apprentissage, soit le Danemark et l'Allemagne. La séparation de la FPT et des cours préparatoires à l'éducation supérieure permettent de préserver une proportion élevée de contenu professionnel et technique dans la formation professionnelle, ce qui relève d'une conception à l'effet que cette formation doit renforcer la capacité de travailler et d'agir de façon indépendante dans un métier (Clarke/ Winch 2007). L'Allemagne et le Danemark ont réduit le nombre de métiers antérieurement définis de façon pointue et les ont plutôt redéfinis avec des champs d'occupation élargis, ce qui devrait permettre aux apprentis de mieux s'adapter à un environnement de travail en mutation. La nécessité d'obtenir une main-d'œuvre détenant une formation théorique solide a eu pour effet de remettre en question l'ancien modèle d'apprentissage largement basé sur l'imitation (Clarke/Winch 2004) et d'accroître le contenu théorique dans la formation. Maintenant, les apprentis passent habituellement deux jours par semaine dans leur école de formation professionnelle au

lieu de seulement une journée et plusieurs dans les métiers suivent aussi de la formation dans des centres de formation technique. Afin de s'assurer que les apprentis détiennent une compétence minimale en lecture et en calcul et afin de réduire les taux d'abandon, un nombre de plus en plus élevé d'apprentis suivent des cours préparatoires avant de débiter leur apprentissage. Dans ces deux pays, des voies parallèles d'élites ont été initiées pour les étudiants démontrant plus de capacités. L'Allemagne a introduit de nouveaux programmes hybrides ou de formation duale combinant l'apprentissage avec des études de niveau baccalauréat. La grande popularité de ces programmes modernisés en Allemagne a obligé le gouvernement à garantir un apprentissage à tous ceux qui complétaient leur scolarité. Cette politique « d'apprentissage pour tous » est diamétralement opposée à la politique de « baccalauréat pour tous » ayant émergé dans certains pays dont le système est basé sur l'école (voir le cas des États-Unis précédemment mentionné).

Ces différentes mesures ont amélioré les liens entre la formation générale et la formation professionnelle. Dans plusieurs pays, il est maintenant possible de transférer d'un programme d'études professionnelles vers une formation universitaire. La distinction entre la formation générale et professionnelle s'amenuise. Cependant, il est décevant de noter que peu d'usage est fait de ces deux parcours. La sélection précoce d'étudiants plus faible académiquement et la piètre qualité de certains programmes de formation professionnelle ont pour conséquence que les étudiants n'acquiescent pas nécessairement les compétences requises pour continuer leur éducation. Le statut de la formation professionnelle est particulièrement bas dans les systèmes basés sur l'école, où deux programmes existent parallèlement dans les mêmes institutions ou dans des institutions similaires et où l'étudiant est évalué selon sa performance académique.

Les systèmes de formation basés sur l'école, avec leur contenu de formation professionnelle en déclin, ne réussissent pas à combler les besoins en main-d'œuvre requérant des compétences de niveau intermédiaire. Certains pays (Australie, Royaume Unie, Canada et Maroc) tentent ainsi de trouver des moyens de revitaliser ou même de réinventer l'apprentissage. Au Royaume-Uni, en 1995, une initiative majeure de revitalisation a été lancée. Il s'agit d'un plan d'apprentissage modernisé subventionnant les entreprises embauchant des apprentis. Ce plan contraste avec les pratiques allemandes dû à son bas niveau d'encadrement législatif (par exemple aucun règlement n'établit la durée minimale d'un stage ou de la formation) et ce système est peu intégré au système éducatif. La caractéristique principale de ce plan d'apprentissage modernisé est la forte influence des employeurs individuels qui empêche ainsi l'établissement de certificats généralement reconnus dans l'industrie (Ryan 2000). Le Canada a aussi tenté d'encourager les employeurs à encadrer des apprentis en introduisant des subventions aux entreprises et aux apprentis. Cependant, l'apprentissage est certainement l'aspect le plus négligé de la formation dans le système canadien. La liste des apprentissages reconnus demeure pratiquement inchangée depuis des décennies. En Australie, un nouveau programme d'apprentissage a été mis en place dans les années 1990. Ce programme est surtout fondé sur l'introduction de nouvelles qualifications (par exemple dans les métiers de l'industrie des services) dans un système unifié où se côtoient les métiers traditionnels et le développement « d'ententes de formation » entre petites et

moyennes entreprises (voir le chapitre sur l’Australie pour plus d’explications sur ces nouvelles pratiques). Cependant, la proportion de jeunes gens s’impliquant dans un programme d’apprentissage demeure peu élevée. Ce n’est que récemment que l’Australie et le Canada ont introduit des standards nationaux pour les apprentissages. Pour un européen, il est difficile de concevoir qu’entre les différentes provinces ou États, les certificats des journaliers n’étaient pas reconnus. Dans un autre cas, et depuis peu de temps, le Maroc a introduit un système d’apprentissage qui s’adresse surtout aux étudiants faibles académiquement. Il est donc peu probable que ce chemin soit emprunté fréquemment par ceux désirant améliorer leur situation économique.

La diversité des participants, des cours et des fournisseurs de formation générale et professionnelle a nécessité d’introduire des mesures visant la transparence. À cette fin, plusieurs pays ont développé des cadres de qualification pour la formation professionnelle initiale et continue. Les expériences britannique et australienne démontrent que ces encadrements n’ont pas eu les résultats escomptés. Ils n’offrent qu’un guide positionnant les programmes de formation dans la hiérarchie du système de formation et d’éducation nationale. La grande quantité de programmes et le manque d’équivalence des qualifications en termes de durée, de difficulté ou de niveau de compétence expliquent que les encadrements offrent peu d’aide aux individus désirant planifier la poursuite de leur formation professionnelle et ne fournissent pas aux employeurs un outil convivial pour comprendre ou apprécier une certification particulière. Ces cadres de qualification ne semblent pas avoir aidé à rétablir la transparence dans les systèmes puisqu’il n’y a pas de standardisation au niveau des structures ou des parcours définis pour les différents métiers. Conséquemment, il demeure difficile de naviguer dans ces systèmes. En Australie, l’accent est même placé sur la gestion individuelle des cas des étudiants débutant leur formation professionnelle; ceci ne serait certes pas nécessaire dans un système transparent.

Le cas du cadre britannique de qualifications connu sous l’appellation de « British National Vocational Qualifications (NVQ) » démontre de façon surprenante qu’il est possible d’exporter des plans qui ne fonctionnent même pas dans leur pays d’origine! Ces plans exportés ont eu un succès mitigé au Mexique et constituent maintenant pourtant un modèle pour l’Union Européenne. En 2008, le Parlement européen accepta d’introduire le cadre européen des certifications (‘European Qualification Framework-EQF’)⁶ contenant huit niveaux de références, à partir du niveau de base (1) jusqu’au niveau avancé (8). Les États membres développeront leur propre grille de compétences nationales devant inclure une référence aux huit niveaux de compétences. Ces références doivent être fondées sur des résultats devant être approuvés et validés pour que le transfert des crédits puissent avoir lieu d’un système de compétences à un autre par le système européen de transfert de crédits pour la formation professionnelle et technique⁷ (‘European Credit Transfer System for Vocational Education and Training – ECVET’). Certaines personnes avancent que ces plans introduiront une comparaison des compétences à travers l’Europe et qu’ils augmenteront le contrôle individuel sur l’apprentissage puisqu’ils permettront d’accumuler des crédits sur une période de

⁶ Pour plus d’informations voir : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_fr.htm

⁷ Pour plus d’informations voir : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_fr.htm

temps. La rhétorique européenne basée sur ces arguments est certainement très attirante. Cependant, les expériences britannique et australienne suggèrent qu'il ne faut pas tirer de conclusion hâtive. Le résultat final de cet affrontement entre différentes cultures de formation en Europe n'est pas du tout évident. Cette recherche d'une normalisation européenne remet en question les spécificités et les ancrages nationaux des systèmes de formation, notamment quant aux ententes particulières entre les entreprises et les écoles ou collèges de formation professionnelle, telles qu'elles existent en Allemagne ou au Danemark. De plus, ce débat sur le cadre européen des certifications tend à écarter (souvent pour tenter de le reproduire autrement) le développement des compétences en milieux académiques. Il est difficile de croire que les universités et que les ministères de l'éducation vont accepter la logique sous-jacente de ce cadre européen. C'est avec raison qu'ils vont soutenir qu'une formation de qualité ne peut être assurée sans un personnel hautement qualifié et sans un contenu de formation structuré. De plus, l'éducation universitaire est devenue un commerce international et ne peut être rentabilisée s'il n'y a pas d'étudiants sur les campus. L'expérience australienne démontre que lorsque les intrants et les processus sont normalisés dans les universités et qu'en même temps la FPT est déréglementée, la réputation de la FPT continue son déclin et l'accès à l'éducation supérieure via la FPT devient en fait plus difficile. Finalement, cette dérive par rapport au courant académique va continuer à s'accroître si les niveaux supérieurs du cadre européen sont réservés au niveau universitaire. Une étude récente comparant 36 compétences requises pour des gestionnaires de niveau intermédiaire en Allemagne arrive à la conclusion surprenante que les gestionnaires détenant un baccalauréat obtenaient des résultats légèrement inférieurs à ceux ayant une formation professionnelle tel qu'un diplôme de technicien ou son équivalent dans les métiers de services (Klumpp et al. 2008). Ces compétences pourraient être classées sous le niveau universitaire dans le cadre européen. Dans un scénario plus favorable, ceci pourrait dériver vers un modèle hybride combinant le modèle britannique des NVQ et le modèle allemand/danois d'occupations normalisées et de parcours continus dans le système d'éducation, ce qui pourrait conduire finalement à de meilleurs liens entre la FPT et l'éducation universitaire. Un tel modèle a plus de chances de voir le jour en Allemagne ou au Danemark qu'au Royaume-Uni qui est loin de l'idée de réguler le contenu de la formation professionnelle fondée sur l'entreprise.

4. Les liens entre la FPT initiale et la formation continue

Il n'est pas surprenant de constater que dans la plupart des pays il y a un net clivage entre la FPT initiale et la formation continue. La FPT initiale a surtout lieu dans le système public d'éducation et est donc hautement régulée. Dès que les étudiants quittent le système public la poursuite de la formation devient une responsabilité relevant de l'individu, de l'entreprise ou d'autres acteurs publics. Par exemple, les ministères de la main-d'œuvre, de l'économie ou du marché du travail peuvent être responsables de la formation continue et poursuivre des objectifs différents tels que l'intégration rapide sur le marché du travail des sans-emploi, la promotion de nouvelles technologies ou même la dérégulation du marché. De plus, la formation continue est

beaucoup plus hétérogène que la formation initiale puisqu'elle comprend toute une panoplie de cours, à partir de formations de courte durée à celles de longue durée, avec ou sans crédits ou diplômes. Il est donc difficile d'établir des liens entre ces deux systèmes parce que la formation continue se caractérise par sa grande variété et parce que les principes gouvernant la formation initiale et la formation continue sont distincts.

Le plus souvent, la formation continue est suivie par des individus motivés par l'obtention de compétences de base, ou qui visent à changer d'emploi ou encore à améliorer leurs compétences en vue d'obtenir une promotion. Dans la plupart des pays, à moins d'être sans emploi, les adultes sont responsables du financement de leurs études pour la durée de leur formation continue. Les États-Unis et le Canada constituent des exemples de cette pratique dont les principes théoriques sous-jacents sont ceux du courant néo-classique en économie. Cela s'appuie sur le raisonnement que l'État doit être responsable d'offrir aux jeunes gens une formation gratuite jusqu'au niveau secondaire supérieur puisque ceci a des effets positifs considérables (on parle généralement « d'externalités »). Dans cette conception théorique, l'éducation universitaire et la formation continue doivent demeurer une responsabilité individuelle parce que la plus value obtenue (le « rendement ») est surtout individuelle (Palacio 2003). Ce point de vue a été remis en question par certains États providences de l'Europe. L'argument dominant étant alors que dans une économie du savoir, les emplois peu complexes nécessitant surtout une force physique sont en voie de disparition. Conséquemment, les travailleurs détenant de faibles qualifications sont peu employables. Ainsi, une commission d'experts allemande sur le financement de « la formation tout au long de la vie » ('life-long learning') a reconnu que le financement gouvernemental des études devrait être étendu aux adultes (Expertenkommission 2004 : 214-223). Le gouvernement britannique modifie lentement sa position et appuie maintenant une « initiative d'apprentissage pour toute la vie » (appelée 'Skills for Life Initiative') visant à former des employés détenant des compétences minimales ainsi qu'à soutenir la formation en anglais langue seconde jusqu'au niveau 2 de leur cadre de compétences (le système des NVQ précédemment expliqué). C'est au Danemark que le support financier pour la formation continue est le plus important. Les adultes ont droit à des subventions s'appliquant même à la formation de longue durée pour acquérir des compétences générales ou professionnelles. De plus, le « recyclage » ('retraining') est une mesure largement utilisée pour réintégrer les sans emploi sur le marché du travail. Ceci a produit une culture de la formation où les taux de participation à la formation continue sont les plus élevés parmi les pays de l'OCDE non seulement pour le groupe des plus jeunes hautement qualifiés mais aussi et en particulier pour les plus âgés moins qualifiés (OCDE 2007 : indicateur C5). Dans les économies de marché européennes dites « coordonnées », l'État ou l'assurance emploi financent le recyclage des sans emplois afin d'alléger le fardeau causé par les restructurations industrielles et aussi pour éviter les pénuries de main-d'œuvre sur le marché du travail. Des pays en développement comme la Corée du Sud et le Mexique ont récemment mis en place de telles politiques de main-d'œuvre afin de gérer les changements structurels dans leurs économies évitant ainsi les pertes en capital humain.

En plus du support financier, l'instauration de parcours de progression bien définis pour la formation continue pourrait accroître la motivation individuelle envers cette formation puisque celle-ci augmente les chances d'obtenir un retour sur ses investissements. Dans les deux pays ayant des systèmes d'apprentissage solides, des programmes de formation continue construits à partir de la formation initiale se retrouvent dans presque tous les métiers. En Allemagne et au Danemark, après un certain nombre d'années d'expérience, toutes les compétences professionnelles peuvent être bonifiées par de la formation qualifiante visant à fournir aux participants un avancement vers le titre de maître compagnon ('master craftsman'), de technicien ou dans le cas des services, d'administrateur des affaires. La normalisation de cette formation est établie par les partenaires sociaux, utilisant les mêmes procédures que celles de la formation initiale et donc la certification est en général reconnue. Cette formation ouvre notamment des possibilités de promotion à des postes de cadres intermédiaires qui sont, dans d'autres pays, occupés par des diplômés universitaires. En Allemagne, de nouveaux parcours de progression vers le baccalauréat et la maîtrise ont été développés pour les postes en technologie informatique, ce qui pourrait aider à rétrécir l'écart entre la formation professionnelle et l'éducation universitaire et entre la formation initiale et continue. La participation à la formation continue y est aussi encouragée par l'octroi de prêts et bourses liées à la capacité de payer de l'individu pour assurer les frais de scolarité et par des frais de subsistance. Tant au Danemark qu'en Allemagne, le recyclage de la main-d'œuvre financée par l'assurance emploi est intimement lié aux normes établies par les régimes d'apprentissage. Les travailleurs sans emploi sont soit formés pour occuper des métiers reconnus ou soit ils suivent les cours requis pour obtenir une certification de journalier. La formation interne de plusieurs entreprises est fondée sur les modèles de formation d'apprentis ce qui démontre l'effet structurant d'une normalisation bien établie de la formation initiale et continue. Au Danemark, le lien avec la politique du marché du travail a été renforcé; toutefois, en Allemagne, ce lien a été fragilisé avec l'introduction des réformes Hartz en 2004⁸. Actuellement, la plupart des cours de formation pour les sans emploi ont une durée inférieure à trois mois et la formation de longue durée pour ces salariés a pratiquement disparu (cette formation pouvait avoir une durée de deux ans dans le cas de métiers reconnus). Ceci prive les salariés détenant peu de compétences de l'opportunité d'obtenir une certification professionnelle.

De tels parcours de progression sont moins habituels dans les pays dont le système de formation professionnelle est basé sur l'école. Ceci pourrait s'expliquer par la multitude d'acteurs responsables d'établir les normes pour la formation initiale et continue rendant ainsi la coordination ardue. Une autre explication pourrait être que la formation initiale permet surtout d'accéder à des emplois d'ouvriers semi spécialisés avec peu de potentiel de développement. Ceci constitue peut-être le motif principal expliquant que la formation initiale y est perçue comme un cul-de-sac. Au niveau des professions, la vision est tout à fait différente avec des organisations (des 'corporations professionnelles') qui ont le pouvoir d'établir des normes en matière de formation

⁸ Ces réformes issues des recommandations de la commission Hartz visaient à redéfinir la politique et les services du marché du travail dans un contexte de chômage élevé de certains groupes de travailleurs allemands.

continue et qui soutiennent leurs membres à travers les dédales du système (ou du marché) de la formation.

Un autre type important de formation continue est fourni par les entreprises pour les employés déjà en poste. Des fournisseurs de services de formation privés ou publics (tel que les collèges communautaires aux États-Unis) sont impliqués dans ce genre de formation. Dans la plupart des pays (ceci s'applique moins au Danemark) la possibilité d'accéder à de la formation continue en entreprise augmente avec le niveau de compétences détenues par le salarié. La segmentation du marché du travail est ainsi accrue par cet accès inégal à la formation continue et par la qualité inégale de la formation et de ses résultats. Cette formation ne comporte habituellement pas de crédits reconnus par le système de formation. Lorsque le système de formation initiale ne fournit pas aux salariés les compétences requises, la responsabilité et le coût additionnel de la formation incombent davantage aux entreprises.

L'OCDE reconnaît que la distribution inégale des coûts et bénéfices de la formation en entreprise peut avoir pour effet de créer un sous-investissement dans la formation continue puisque les entreprises peuvent craindre de perdre leurs salariés qui pourraient être recrutés par d'autres entreprises (OCDE 2003). Pour cette raison, certains pays ont introduit des mesures de contribution obligatoire qui permettent d'augmenter les investissements en formation continue dans les entreprises. Toutefois, la motivation sous-jacente à l'introduction de telles mesures est la compétitivité et le développement économique et non pas l'égalité des chances face à la formation continue. La Corée, par exemple, a supporté sa politique de développement industriel en introduisant un système de contribution obligatoire à la formation. Pendant les années de développement de l'industrie lourde, le gouvernement a fixé de hauts niveaux de formation à atteindre en entreprise. Les entreprises qui ne formaient pas 6 % de leur main-d'œuvre devaient payer une pénalité. Un examen des mesures de contribution obligatoire dans différents pays tels que la Corée, la France, le Canada (Québec) et le Maroc démontre que les entreprises ont investi davantage dans la formation continue mais que les inégalités au niveau de la participation persistent. Cette inégalité existe non seulement pour les individus mais également selon la taille des entreprises. Aujourd'hui, les préoccupations par rapport aux inégalités persistent puisque la diffusion de nouvelles technologies dans la petite et moyenne entreprise peut être ralentie par le sous-investissement dans la formation continue et parce que l'employabilité des salariés dépend de plus en plus de la formation continue. Ainsi, le gouvernement coréen prend des mesures pour que les fonds de formation soient dirigés davantage vers la petite et moyenne entreprise et vers les salariés désavantagés. En France, depuis 2004, tous les salariés bénéficient d'un accès possible à 20 heures de formation par année qui peuvent être cumulées d'année en année. Dans certains pays (France, Canada, Allemagne et Mexique) il peut y avoir une reconnaissance des acquis, ce qui peut constituer une motivation pour les salariés peu qualifiés dans la poursuite d'une formation permettant d'accéder à une certification.

5. Les liens avec le marché du travail

Plusieurs études (par exemple Dieckhoff 2008; Wolbers 2007, Müller/Gangl 2003, Shavit/Müller 2000) ont démontré que l'impact des systèmes de formation professionnelle sur le marché du travail diffère considérablement selon les pays. Ainsi, dans les pays ayant un système d'apprentissage hautement régulé, les probabilités de devenir sans emploi ou d'entrer sur le marché du travail dans des emplois peu qualifiés est réduite par rapport au système basé sur l'école. Il a aussi été démontré que les rendements diffèrent à toutes les étapes de la carrière. Une comparaison entre des entreprises allemandes, britanniques et américaines démontre que les entreprises allemandes recrutent leur gestionnaire intermédiaire parmi les salariés qualifiés ayant suivi de la formation continue alors que les entreprises britanniques et américaines recrutent les candidats ayant une formation universitaire (Finegold/Wagner 1998; Mason/Wagner 1999).

C'est seulement lorsque le système de formation et le marché du travail sont organisés suivant les mêmes structures professionnelles et par les mêmes partenaires sociaux (c'est-à-dire les syndicats et les regroupements d'employeurs) que les liens étroits entre les deux systèmes peuvent être maintenus. En Allemagne et au Danemark, les employeurs et les syndicats travaillent en partenariat avec l'appui du gouvernement pour développer des profils de compétences s'ajustant à la formation initiale et à la formation continue. Ceci facilite la reconnaissance par le marché du travail des diplômes obtenus lors de la formation initiale et de la formation continue ainsi que la standardisation des emplois et des échelles de salaire sur le marché du travail (Sengenberger 1987, Marsden 1990). Ce partenariat facilite aussi la coordination lorsque des réformes sont nécessaires. En fait, la plupart des innovations en formation professionnelle, telles que le développement de métiers s'appuyant sur des compétences plus diversifiées et élargies ou l'apprentissage en équipe de différents métiers, proviennent soit d'entreprises ou d'initiatives patronales-syndicales. L'étroite coordination entre la FPT et l'organisation du travail dans les entreprises explique que les diplômés du système dual de formation travaillent dans le champ d'occupation ou dans un champ relié au métier pour lequel ils ont été formés. Parce que la différence salariale avec les diplômés universitaires est plus faible en Allemagne et au Danemark, ces programmes de FPT continuent de bénéficier de la cote de popularité auprès des étudiants et de leurs parents et le taux d'inscription à la formation universitaire suite à la FPT demeure bas.

Il faut reconnaître que les acteurs sociaux dans ces deux pays ont néanmoins des divergences d'opinions à propos du contenu de la formation professionnelle, du paiement des stagiaires en entreprise et sur d'autres sujets. Toutefois, la FPT ne relève pas d'un contrôle syndical sur les emplois. Dans ces deux pays, le pouvoir syndical représentant les intérêts de différents salariés spécialisés ou peu spécialisés est concentré soit, dans des syndicats industriels nationaux en Allemagne ou dans des fédérations syndicales nationales au Danemark. Conséquemment, les syndicats ne tentent pas de contrôler le marché de l'emploi en accentuant la distinction entre les différents métiers mais encouragent plutôt le travail d'équipe entre les différents métiers.

Ceci fait en sorte que les principes de base de la formation professionnelle ne sont pas en soi un cheval de bataille entre les partenaires sociaux. Le talon d'Achille de la formation professionnelle réside plutôt dans le « maraudage » ('poaching') de salariés par d'autres entreprises. Ceci réduit la volonté des entreprises d'investir dans la formation continue. Par ailleurs, les pressions exercées par les syndicats et les regroupements d'employeurs auprès de toutes les entreprises pour les inciter à accueillir des apprentis contribuent à réduire ces pratiques de maraudage de salariés. Cela contribue de la sorte à maintenir l'Allemagne et le Danemark en tant que modèles d'économies reposant sur une forte qualification de leur main-d'œuvre (Marsden parle ainsi de « high-skill equilibrium » 1990 : 427). Il reste que la dérégulation des marchés des produits et l'introduction de stratégies d'affaires visant surtout à répondre aux intérêts à court terme des actionnaires défavorisent l'objectif de coopération en matière de formation entre les partenaires patronaux et syndicaux, les bénéfices de cette formation n'étant évidents qu'à long terme. En Allemagne, en particulier, la diminution de l'influence patronale-syndicale pourrait mettre en danger à long terme le système de FPT. De plus, une augmentation des écarts de salaire dans la structure des emplois pourrait réduire la motivation à choisir une formation par l'apprentissage (Bosch/Weinkopf 2008).

Les chapitres sur les différents pays dans cet ouvrage démontrent la difficulté d'améliorer les liens entre la formation professionnelle et le marché du travail dans les pays où le partenariat est faible ou décentralisé. Jusqu'aux années 1990 les systèmes décentralisés de relations industrielles au Canada et aux États-Unis n'encourageaient pas les acteurs sociaux à s'impliquer dans le système de formation professionnelle. Dans certains métiers et dans certaines industries, la formation d'apprentis était encadrée par la négociation collective basée sur l'entreprise (cette négociation est locale et ne s'applique pas à toute une industrie). Ainsi, lorsque le taux de représentation syndicale a diminué, le nombre de programmes de formation d'apprentis a décliné du même coup. Il n'existait pas de structures syndicales organisées sous forme de fédérations ou d'organisations patronales nationales capables de prendre en charge les enjeux de la FPT. Les deux pays ont tenté de mettre sur pied des structures de type corporatiste afin d'impliquer les employeurs et les syndicats dans la création de normes pour le développement des compétences. En 1994, le Congrès Américain a créé le « National Skill Standards Board » inspiré de modèles européens tel que le système dual allemand et le système britannique des NVQ. Cet organisme n'a toutefois pas réussi à établir un système national de qualifications car les employeurs n'ont simplement pas coopéré collectivement en ce sens. Au Canada, au début des années 1990, le gouvernement fédéral a mis sur pied la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre. Après seulement neuf ans d'existence, cette commission bipartite a été abolie parce que les représentants de l'industrie ont indiqué qu'ils ne souhaitaient plus soutenir cette organisation.

Dans les pays en particulier ayant une longue tradition de syndicats de métiers (Australie, Canada, États-Unis, Royaume-Uni), les démarcations entre des métiers définis de manière plutôt stricte ont constitué un empêchement à l'introduction de nouvelles pratiques de gestion telles que le travail en équipe et la flexibilité des tâches

dans l'exécution du travail. Les programmes d'apprentissage étaient très dépendants de la coopération entre les employeurs et les syndicats de métiers et aussi de la régulation étatique. Les syndicats n'arrivaient pas à se sortir de ces fortes démarcations entre les métiers parce que les fédérations syndicales n'étaient pas assez puissantes pour coordonner les efforts syndicaux de modernisation de la FPT, ni pour adapter les métiers aux nouvelles formes d'organisation du travail. Le contrôle des syndicats sur la formation et sur la définition des métiers était considéré comme le bastion des organisations syndicales, éveillant souvent l'hostilité de la part des employeurs et des gouvernements conservateurs. Dans leurs efforts pour déréguler l'économie, ces gouvernements ont affaibli la négociation collective, affaiblissant aussi la négociation d'ententes collectives sur la formation. Au Royaume-Uni, des institutions corporatistes bien établies telles que les conseils sectoriels industriels ('Sectoral Industrial Boards') avec leur système de contribution obligatoire pour la formation ont été abolis. Pour une grande part, la formation des apprentis a été retirée du système de relations industrielles et le rôle de l'apprentissage comme voie d'accès à un métier reconnu et enchâssé dans les ententes collectives n'existe plus (Clarke/Winch 2004 : 6). Cette politique de dérégulation a surtout eu des effets sur les niveaux intermédiaires de la formation professionnelle. Plusieurs occupations (de niveau universitaire) demeurent mieux définies et protégées que les métiers pour lesquels une formation professionnelle est requise. Dans certains cas, les syndicats de métiers traditionnels ont adopté de nouvelles formes d'organisation semblables aux corporations professionnelles telles que celles des médecins, des infirmières ou des professeurs.

Contrairement aux économies « libérales », l'État coréen ne laisse pas la formation en entreprise uniquement entre les mains de celle-ci mais a instauré un système de contribution obligatoire amenant les entreprises à payer pour la formation continue. Ces fonds sont utilisés pour appuyer la stratégie industrielle du gouvernement. Les partenaires sociaux ne jouent ici aucun rôle. Les relations industrielles sont décentralisées et se situent surtout au niveau de l'entreprise. À travers le système de contribution obligatoire, l'État redistribue des ressources considérables pour la formation en entreprise. Toutefois, l'intégration de celle-ci avec le marché du travail dans son ensemble est faible parce que les partenaires sociaux dans ce marché du travail fortement segmenté ne négocient pas les structures salariales et d'emploi en fonction de la formation. La FPT permet seulement d'accéder à des postes d'ouvriers semi spécialisés avec peu d'opportunités de carrière puisque la plupart des structures salariales sont fondées sur l'ancienneté et non sur la formation. Ceci augmente les inégalités salariales et la dualité du marché du travail, affectant ainsi la mobilité sur ce marché segmenté et contribuant du coup à nuire à la réputation de la FPT. Au Mexique et au Maroc, les syndicats n'ont pas suffisamment d'influence pour jouer un rôle dans la FPT. C'est donc le gouvernement qui prend les décisions concernant la FPT.

Il y a toutefois des choix politiques qui peuvent améliorer les liens entre la FPT et le marché du travail. En France, dans un système de FPT fondé sur l'école, les diplômes, les programmes éducatifs et la formation d'apprentis sont déterminés par des commissions professionnelles au sein desquelles les partenaires sociaux jouent un rôle important. En plus, les partenaires sociaux ont accepté d'augmenter la contribution

obligatoire à la formation continue et d'introduire un congé individuel de formation. Au Québec- et ceci demeure unique au Canada et en Amérique du Nord- un système de contribution obligatoire pour la formation continue a été adopté en 1995. Les partenaires sociaux représentés à la Commission des Partenaires du Marché du Travail sont responsables d'établir la réglementation pertinente à la loi dite du 1 % (ex. concernant les dépenses admissibles en formation) et gèrent le fonds national. D'autres exemples, bien qu'isolés, tels que la certification obligatoire ou encore la mise en place de mesures spécifiques en matière de FPT chez les entreprises désireuses de participer aux appels d'offres publics (Philips 2003) et le financement de représentants syndicaux dédiés à la formation au Royaume-Uni ('Union Learning Representatives') démontrent que l'État peut chercher à intégrer la FPT dans le marché du travail et qu'il peut être efficace dans la lutte pour contrer le sous investissement en formation.

Dans une économie de marché, des choix politiques peuvent donc être faits en matière de formation, ce qui suppose bien sûr d'intervenir sur le marché du travail et sur celui des biens et services. Toutefois, l'aversion pour la régulation, l'accent mis sur les compétences académiques et même les intérêts des plus fortunés expliquent pourquoi ces choix ne se font pas la plupart du temps. La principale conséquence d'une telle approche non-interventionniste est que c'est l'État seul qui doit finalement prendre en charge tant la formation initiale que la formation continue, tâche pour laquelle l'État n'est pas toujours à la hauteur. Actuellement en Angleterre, le Conseil de l'apprentissage et des compétences ('Learning and Skills Council' - LSC) est l'organisation quasi-autonome non gouvernementale ('Quango') la plus importante en Europe. Pourtant, sa composition est telle qu'il ne peut être considéré comme un partenariat social. De plus, il n'y a pas de garantie de représentation égale entre employeurs et syndicats. Une telle concentration de pouvoirs entre les mains de l'État et des employeurs fait en sorte qu'il est difficile d'atteindre un « consensus social » entre les différents acteurs sociaux, ce qui est une condition jugée essentielle pour emprunter la voie d'une économie misant sur le développement des compétences (Ashton/Green 1996 : 190).

6. Conclusion

Dans les dernières décennies, les différences se sont accrues entre les systèmes d'éducation et de formation professionnelle des économies de marché et des économies dites «coordonnées». Nous nous sommes d'abord demandé si ces systèmes se dirigeraient vers plus de convergence après des décennies de divergence. Deux phénomènes suggèrent que ceci pourrait être le cas. Premièrement, dans le but de contrer les pénuries de main-d'œuvre, l'investissement en formation continue est en hausse dans les économies de marché. Deuxièmement, les économies «coordonnées» misent davantage sur l'éducation générale et universitaire pour s'adapter à une économie du savoir et de services. En particulier, nous avons cherché à savoir si une telle tendance était suivie dans les trois pays avec des économies «coordonnées» couverts dans cet ouvrage.

Nous avons certainement observé une convergence au niveau de l'éducation générale. Tous les pays étudiés cherchent à hausser le niveau de base de l'éducation générale. Dans les pays développés, l'atteinte du niveau secondaire supérieur est devenu une norme minimale; au Maroc et au Mexique cette norme se situe au niveau secondaire inférieur. Dans les pays développés, les systèmes d'éducation supérieure sont tous en progression; ce processus ne fait toutefois que débuter en Allemagne alors dans deux pays en voie de développement, le Maroc et le Mexique, cette progression n'a pas encore commencé. En ce qui concerne la FPT, les différences entre les pays continuent d'être aussi grandes qu'auparavant. Alors que le Danemark et l'Allemagne ont modernisé avec succès leur système d'apprentissage, les économies libérales ont eu moins de succès. Notamment, l'attrait de la FPT dans les systèmes basés sur l'école est en déclin. Nous constatons par ailleurs que dans ces pays, la formation professionnelle connaît un certain déplacement vers le niveau tertiaire du système d'éducation mais que celle-ci n'est pas suffisamment en lien avec le marché du travail.

Notre analyse confirme notre hypothèse de départ à l'effet que les développements en matière de formation professionnelle ne peuvent être compris seulement en étudiant la dynamique interne des systèmes d'éducation et de formation. Leur signification sociétale et les valeurs portées par les entreprises et les étudiants à l'égard de ces systèmes nécessitent qu'on les resitue par rapport au marché du travail. La grande diversification des systèmes d'éducation et de formation professionnelle s'explique par les différences dans les relations industrielles, les États providences, la distribution des revenus et le marché des produits. Ces différences peuvent être résumées de la façon suivante : dans les économies de marché dites « coordonnées », la modernisation de la formation professionnelle est perçue comme une contribution à l'innovation au niveau de l'économie alors que dans les économies de marché dites « libérales », elle est perçue essentiellement comme une solution de refuge pour orienter les étudiants les moins performants au niveau académique. Les trois pays dans cet ouvrage ayant des économies davantage dirigées par l'État sont plus difficilement comparables parce que leur développement se situe à différents stades. Le Mexique accorde une priorité au développement de la FPT pour ses nouvelles industries alors que le Maroc poursuit l'ancien modèle français plutôt que le nouveau « vocationnalisme » adopté plus

récemment par la France et se concentre plus sur l'éducation générale. La formation professionnelle a été un outil majeur pour le développement de nouvelles industries en Corée durant au moins trois décennies (années 1960 à 1990). Par la suite, la nécessité de développer une économie du savoir a favorisé le développement de l'éducation supérieure. Aujourd'hui, il semble que l'État a perdu le contrôle sur ce processus de développement. Ce sont les parents qui cherchent à améliorer la place de leurs enfants sur le marché du travail qui constituent les moteurs de ce développement des études supérieures.

L'expérience coréenne nous amène à questionner les motifs qui sous-tendent la progression fulgurante des études supérieures au détriment de la FPT. Un des courants de la littérature met l'accent sur la demande. Cette littérature invoque que les changements dans l'économie, en particulier l'augmentation des nouvelles technologies et le développement de nouvelles formes d'organisation du travail, nécessitent plus de compétences de haut niveau. Un deuxième courant réfère aux pressions sociales des parents et des jeunes en vue de réduire les inégalités sociales en augmentant constamment les compétences de nouvelles cohortes même si ces compétences pourraient ne pas être nécessaires sur le marché du travail. Ces deux explications pourraient être complémentaires dans le cadre où une augmentation des compétences soutiendrait le développement de la production et des services requérant en effet une main-d'œuvre hautement spécialisée. Toutefois, si l'expansion des études supérieures excède la demande effective pour de telles compétences dans une économie donnée, il s'en suit forcément que plusieurs jeunes fortement scolarisés ne se trouveront pas un emploi à la mesure de leurs compétences. Cette tendance au déséquilibre entre l'offre et la demande, à la sous-utilisation des compétences ou à ce que certains nomment la 'suréducation'⁹ est exposée dans certains des pays étudiés dans ce livre. En ce sens, Anderson (2007) suggère que la réalité de ce que l'on nomme l'économie du savoir a probablement été exagérée en termes de compétences nécessaires. Ainsi, il démontre que la proportion des occupations intermédiaires en termes de compétences au Royaume-Uni est demeurée à peu près stable entre 1994 et 2004. Au Canada, il est estimé que dans les deux prochaines décennies, 40 % des nouveaux emplois seront dans les métiers spécialisés et les technologies (voir le chapitre sur le Canada). En Allemagne, en 2003, moins de 20 % des emplois nécessitaient une éducation de niveau supérieur et il est estimé que ce pourcentage n'augmentera qu'à 24 % d'ici 2020 (Bonin et al. 2004). Il semble ainsi que le marché du travail allemand recèle suffisamment d'occupations intermédiaires pour ceux détenant une formation professionnelle, ce qui explique possiblement le cas spécifique de l'Allemagne illustré antérieurement.

Les différents chapitres dans ce livre expliquent pourquoi la réputation de la FPT est en déclin et pourquoi certains pays n'ont pas réussi à rehausser la valeur accordée à la FPT face à la formation dite générale. Une des caractéristiques principales qui déterminent l'attrait de la formation professionnelle est le lien existant avec le marché du

⁹ Pour notre part, nous n'utilisons pas ce terme de 'suréducation'. Celui-ci passe sous silence le fait que l'éducation acquise peut aller au-delà des compétences effectivement nécessaires sur le marché du travail tout en conservant une valeur et être porteuse pour l'individu qui l'a acquise. En ce sens, nous pensons que ce terme est sans signification réelle.

travail, la rémunération et les opportunités de carrière. Sans l'implication des partenaires sociaux, ces liens demeurent faibles et peu organisés. Une certaine organisation de type corporatiste au niveau national est un facteur déterminant dans la participation des partenaires sociaux puisque c'est seulement au niveau national que de nouveaux profils occupationnels peuvent être établis ainsi que les normes professionnelles correspondantes. La coopération au niveau local est importante pour la mise en œuvre de ces profils et normes mais elle ne peut se substituer au corporatisme ou à la coordination des acteurs au niveau national dans le cadre d'un marché du travail ouvert. Dans les cas où cette coordination n'existe pas, des choix politiques peuvent être faits afin soit de construire de telles structures corporatistes, soit de promouvoir la formation professionnelle à travers la régulation du marché du travail ou du marché des produits. Le défaut de s'engager dans un de ces choix est sans contredit lié à une aversion marquée envers toute régulation du marché des biens et services ou à toute intervention qui restreindrait les prérogatives de l'employeur sur le marché du travail. Le prix à payer est alors le déclin de la réputation de la FPT et une progression incontrôlée de l'éducation au niveau tertiaire.

Références bibliographiques

- Anderson, P. (2007) 'Stuck in the middle of a metaphor: Intermediate occupations and some limitations of the hourglass economy thesis', unpublished paper, University of Strathclyde: UK.
- Ashton, D. and Green, F. (1996) *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham: UK, Edward Elgar.
- Bonin, H. et al. (2007) 'Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020', *I Z A Research Report* 9, January 2007.
- Brynin, M. (2002) 'Overqualification in Employment', *Work Employment Society* 16 (4): 638-654.
- Bosch, G. (2008) 'Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem', in G. Zimmer and P. Dehnhostel (eds) *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Bosch, G. and Charest, J. (2007) 'Il ruolo delle parti sociali nei sistemi di formazione professionale: un'analisi comparata', *Diritto delle Relazioni Industriali* 17 (1): 37-51.
- (2008a) 'Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies', *Industrial Relations Journal* 39 (5): 428-447.
- (2008b) 'Vocational training and its links with education and the labour market in five countries', in R. Blanpain (ed), L. Dickens (Guest Editor) *Bulletin of Comparative Labour Relations: Challenges of European Employment Relations: Employment Regulation; Trade Union Organization; Equality, Flexicurity, Training and New Approaches to Pay* 67: 241-259.
- Bosch, G. and Weinkopf, C. (2008) *Low wage Germany*, New York: Russell Sage Foundation.
- Bosch, G., Lehndorff, S. and Rubery, J. (2008) *European employment models in flux- A comparison of institutional change in nine European countries*, New York: Palgrave Houndsmills.
- Castells, M. (1996) *The Rise of the Network Society*, Oxford-Malden: Blackwell.
- CITE (1997). *Classification internationale type de l'éducation*, Unesco
<www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf> (accédé le 15 octobre 2008).
- Clarke, L. and Winch, C. (2004) 'Apprenticeship and applied theoretical knowledge', WestminsterResearch, HTTP: <<http://www.wmin.ac.uk/westminsterresearch>> (accédé le 15 octobre 2008)

(Une version plus courte a été publiée in: *Educational Philosophy and Theory* 36 (5): 509-522).

— (2007) *Vocational education. International approaches, developments and systems*, London: Routledge.

Crouch, C. (2006) 'Skill Formation Systems', in S. Ackroyd (ed) *The Oxford handbook of work and organization*, Oxford: Oxford University Press, 95-114.

Crouch, C., Finegold, D. and Sako, M. (1999) *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*, New York: Oxford University Press.

Dieckhoff, M. (2008) 'Skills and occupational attainment: a comparative study of Germany, Denmark and the UK', *Work and Employment* 22 (1): 89- 107.

Finegold, D., Wagner, K. (1998) 'The Search for Flexibility - Skills and Workplace Innovation in the German Pump Industry', *British Journal of Industrial Relations* 36 (3): 469-487.

Expertenkommission (2004) *Finanzierung lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft*, Bielefeld: Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens.

Estevez-Abe, M., Iversen, T. and Soskice, D. (2001) 'Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State', in P. A. Hall and D. Soskice (eds) *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*, New York: Oxford University Press: 145-183.

European Commission, HTTP: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm> (accédé le 15 octobre 2008).

—, HTTP: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/ecvet/index_en.html> (accédé le 15 octobre 2008).

Geißler, R. (2002) *Die Sozialstruktur Deutschlands*, Wiesbaden.

Hall, P. and Soskice, D. (2001) *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*, New York: Oxford University Press.

ILO (1998) *1998-99 World Employment Report. Employability and Globalization: Essential Role of Training*, Geneva: International Labour Office.

Iversen, T., Stephens, J. D. (2008) 'Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation', in *Comparative Political Studies* 41 (4-5): 600-637, HTTP: <<http://cps.sagepub.com/cgi/content/abstract/41/4-5/600>> (accédé le 15 octobre 2008).

- Klumpp, M., Schaumann, U., Krins, C. and Diart, M. (2008) *Studie zur Berufswertigkeit Niveauvergleich von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen – Abschlussbericht-Kurzfassung*, Düsseldorf: Westdeutscher Handwerkskammertag, HTTP: <<http://www.handwerk-nrw.de/aus-und-weiterbildung/initiativen-des-whkt/vergleich-der-berufswertigkeit-von-beruflichen-weiterbildungsabschluessen-und-hochschulischen-abschluessen.html>> (accédé le 15 octobre 2008).
- Lynch, L. M. (1994) 'Introduction' in L. M. Lynch (ed) *Training and the Private Sector. International Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press: 1-24.
- Marsden, D. (1990) 'Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and West Germany', in R. Brunetta and C. Dell'Aringa (eds) *Labour relations and economic performance. Proceedings of a conference held by the International Economic Association in Venice, Italy*: 414 – 438.
- (1995) 'A phoenix from the ashes of apprenticeship? Vocational training in Britain', in *International Contributions to Labour Studies* 5, London, New York: Academic Press: 96-114.
- Mason, G. and Wagner, K. (1999) *High Level Skills, Knowledge Transfer and Industrial Performance: Electronics in Britain and Germany* Report by the Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society.
- Müller, W. and Gangl, M. (2003) *Transitions from education to work in Europe. The Integration of youth into EU Labour Markets*, Oxford.
- OCDE (2003) *The Policy Agenda for Growth. An Overview of The Sources of Economic Growth in OECD Countries*, Paris.
- (2007) *Regards sur l'éducation*, Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Palacios, M. (2003) 'Options for financing lifelong learning', World Bank Policy Research Paper 2994, Washington DC.
- Philips, P. (2003) 'Dual worlds: the two growth paths in US construction' in G. Bosch and P. Philips (eds) *Building chaos: an international comparison of deregulation in the construction industry*, London: Routledge: 161-187.
- Ryan, P. (2000) 'The institutional requirements of apprenticeships: evidence from smaller EU countries', in *International Journal of Training and development* 4 (1): 42-65.
- Sengenberger, W. (1987) *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*, Frankfurt/M.

Bosch, Gerhard et Jean Charest. 2009. La formation professionnelle : une perspective internationale.

Shavit, Y. and Müller, W. (2000) 'Vocational Secondary Education – Where diversion and where safety net?', in *European Societies* 2 (1): 29-50.

Thelen, K. (2004) *How institutions evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, The United States, and Japan*, Cambridge: Cambridge University Press.

Unevoc (2006) *Participation in formal technical and vocational training programmes worldwide. A statistical study*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), HTTP: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149652e.pdf> > (accédé 15 octobre 2008).

Wolbers, M.H. J. (2007) 'Patterns of labour market entry: A comparative perspective on school-to-work transitions in 11 European countries', *Acta Sociologica* 50: 189-210.