

## Les relations entre travail et curriculum en Angleterre et au Pays de Galles : reconstruction ou démolition?

Prue Huddleston et Helen Rainbird

Volume 21, numéro 4, 1995

Formation professionnelle et technique en transformation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031835ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031835ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Huddleston, P. & Rainbird, H. (1995). Les relations entre travail et curriculum en Angleterre et au Pays de Galles : reconstruction ou démolition? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 711–730. <https://doi.org/10.7202/031835ar>

Résumé de l'article

Cet article analyse la relation entre le travail et le curriculum en Grande-Bretagne. La première partie porte sur les changements de la structure de l'emploi et ceux de la nature du travail; elle met l'accent sur leurs effets sur la demande de compétences professionnelles et de diplômes. La deuxième partie traite, plus en détail, les politiques gouvernementales concernant la formation professionnelle. La troisième partie est consacrée à l'analyse de plusieurs changements majeurs du curriculum dans le contexte de la réforme institutionnelle du système d'éducation. Finalement, les autrices se demandent si les concepts d'efficacité du curriculum hérités du XIXe siècle et de restriction des savoirs à transmettre aux besoins d'apprendre ne pourraient pas être utilisés pour caractériser, de façon appropriée, ces évolutions.

# Les relations entre travail et curriculum en Angleterre et au Pays de Galles<sup>1</sup>: reconstruction ou démolition?

Prue Huddleston  
Directrice adjointe

Centre for Education and Industry  
University of Warwick

Helen Rainbird  
Professeure

Nene College

**Résumé** – Cet article analyse la relation entre le travail et le *curriculum* en Grande-Bretagne. La première partie porte sur les changements de la structure de l'emploi et ceux de la nature du travail; elle met l'accent sur leurs effets sur la demande de compétences professionnelles et de diplômes. La deuxième partie traite, plus en détail, les politiques gouvernementales concernant la formation professionnelle. La troisième partie est consacrée à l'analyse de plusieurs changements majeurs du *curriculum* dans le contexte de la réforme institutionnelle du système d'éducation. Finalement, les autrices se demandent si les concepts d'efficacité du *curriculum* hérités du XIX<sup>e</sup> siècle et de restriction des savoirs à transmettre aux besoins d'apprendre ne pourraient pas être utilisés pour caractériser, de façon appropriée, ces évolutions.

## *Introduction*

Le débat politique sur les relations entre l'éducation, la formation et la compétitivité en Grande-Bretagne est proche des débats de nombreux autres pays industrialisés comme des débats européens. Leur point de départ est le développement d'industries de haute technologie et la prise de conscience que la compétition sur les marchés internationaux ne peut être seulement basée sur des coûts salariaux peu élevés. Malgré des thématiques communes, l'écart entre le discours et la réalité d'une économie à qualifications élevées semble plus flagrant en Grande-Bretagne que dans d'autres pays. Le sentiment de crise dans le domaine de l'éducation et de la formation y est aussi plus aigu et plus répandu. Même si certains secteurs de l'économie y sont fondés sur des qualifications élevées et l'investissement dans les nouvelles technologies, la Grande-Bretagne occupe une place particulière dans la division internationale du travail, de sorte que certains secteurs industriels importants sont basés sur des procédés de production de masse, à faible valeur ajoutée et dont les produits sont d'une qualité relativement inférieure. De plus, son économie est caractérisée

par un taux élevé de pénétration des multinationales, plus que dans toute autre économie européenne, alors que les multinationales britanniques ont une grosse part de leur investissement outre-mer, particulièrement aux États-Unis, en comparaison des autres multinationales européennes (Marginson, 1994).

Ces caractéristiques structurelles de l'économie sont associées à des niveaux de diplôme et de formation de la main-d'œuvre que la Commission européenne décrit comme «en contraste marqué par rapport à ceux d'autres économies plus développées» (Commission of the European Communities, 1990, p. 114). Même si les inquiétudes britanniques concernant la relation entre les bas niveaux de qualification et les piètres performances économiques remontent au siècle dernier, la démarche volontariste de l'État pour réguler les rapports entre la formation et l'emploi a très peu contribué à améliorer la situation. Les politiques libérales du gouvernement conservateur (1979 à ce jour) ont accentué les déjà faibles investissements en formation professionnelle alors que les réformes du système éducatif et du *curriculum* menées dans un contexte de coupures des dépenses publiques, la privatisation des industries nationalisées et de la déréglementation du marché du travail semblent peu favorables à la construction d'un avenir tourné vers les qualifications élevées. Par conséquent, la Grande-Bretagne est reconnue comme étant coincée dans un équilibre fondé sur de faibles qualifications, «*low skill equilibrium*» (Finegold et Soskice, 1988).

Ainsi en 1981, le gouvernement énumère dans son Livre blanc *A new training initiative: An agenda for action*, les mesures prises pour mettre sur pied un système de formation plus efficace. Celui-ci a été publié alors que l'inquiétude concernant le chômage des jeunes, la crise de l'apprentissage et l'insuffisance de mesures pour la formation des jeunes augmentait. Les mesures suivantes y sont énoncées: une meilleure préparation des jeunes au travail pendant les études initiales à temps plein; plus de possibilités d'accès à l'éducation professionnelle pour ceux qui continuent d'étudier à temps plein après l'âge de 16 ans; une date limite pour établir des standards reconnus associés aux principaux métiers et compétences professionnelles et techniques afin de remplacer les filières d'apprentissage basées sur un temps de service (*time-serving*) et des limites d'âge; une coordination plus étroite des offres de formation et d'emploi à l'échelle locale et nationale (Manpower Services Commission, 1981<sup>2</sup>). Plusieurs changements énumérés dans ce texte reflètent les recommandations faites dans ce *Livre blanc*.

Les évolutions dans le système scolaire et la formation professionnelle ont revêtu différentes formes. L'État s'est dégagé de ses prérogatives dans le champ de la formation professionnelle en entreprise, en abolissant progressivement les comités sectoriels qui gèrent l'utilisation d'une taxe à la formation<sup>3</sup>, en 1981 et en 1988, en supprimant la commission nationale quadripartite de planification de l'emploi, appelée Manpower Services Commission (en 1988)<sup>4</sup>. Ces comités sectoriels ont été remplacés par des organismes volontaires de formation professionnelle basés, dans la plupart

des cas, sur des associations d'employeurs. La gestion des politiques actives du marché du travail, par exemple des dispositifs qui visent les jeunes et les chômeurs adultes, a été décentralisée vers des organismes locaux, les Training and Enterprise Councils, dominés par des employeurs du secteur privé. Ces développements marquent un processus de fragmentation et de décentralisation qui a conduit à déléguer des politiques publiques à des associations privées d'employeurs (Rainbird et Grant, 1985). Le système éducatif a connu, par contre, un processus de centralisation: le gouvernement central exerce en effet une influence accrue sur les institutions scolaires, d'une part par des contrôles budgétaires et des indicateurs de performance et, d'autre part, par l'imposition d'un *curriculum* national<sup>4</sup>, mis en place pour la première fois en Grande-Bretagne. L'adéquation de l'éducation au monde du travail, le développement d'une nouvelle professionnalisation dans les écoles (*new vocationalism*) (Bates, Clarke, Cohen, Finn, Moore et Willis, 1984), l'intervention des employeurs dans la définition de standards de compétences professionnelles sont des traits communs aux évolutions du *curriculum* présentes dans le système éducatif comme dans la formation professionnelle.

### *Les changements dans l'organisation du travail, les structures de l'emploi et le fonctionnement du marché du travail*

En Grande-Bretagne, l'emploi du secteur manufacturier a connu, depuis 1970, une baisse absolue et relative marquée, alors que l'emploi dans le secteur tertiaire a connu une forte croissance. Même si ces deux tendances sont antérieures à l'élection du gouvernement conservateur, il y a eu, depuis 1979, «une accélération considérable du déclin de l'emploi dans le domaine manufacturier de même qu'un virage marqué vers les emplois de service» (Wells, 1989, p. 33).

Les emplois dans le domaine manufacturier ayant diminué, la demande de travail non qualifié ou faiblement qualifié a également baissé. Au Royaume-Uni, de 1979 à 1989, l'embauche de travailleurs manuels n'ayant pas de qualification a chuté de 9,7 % tandis que celui des travailleurs manuels semi-qualifiés a chuté de 13,6 % (Balls, 1993, p. 4). Cette situation est due à la restructuration économique et à la fermeture d'usines de même qu'au remplacement de la main-d'œuvre non spécialisée par l'automatisation, l'introduction de nouvelles technologies et de nouvelles formes d'organisation du travail. Ces changements ont affecté les travailleurs manuels masculins, plus particulièrement ceux qui recevaient un salaire élevé malgré leurs faibles qualifications et diplômes, ceci grâce à leur pouvoir de négociation.

Si l'on examine les changements de structure de l'emploi observés pendant la période de 1971 à 1990, de même que les tendances prévues jusqu'à la fin du siècle, il semble clair que les groupes qui ont connu la meilleure croissance et qui continueront sur cette lancée sont ceux de niveau de qualification élevé, surtout des emplois de cadres, de techniciens et d'administrateurs (Institute for Employment Research, 1991, p. 26).

Trois observations viennent nuancer ce scénario optimiste. Premièrement, nous observons une croissance énorme des services aux personnes et du commerce, alors que les emplois dans ces branches ne nécessitent aucune compétence élevée. Cette croissance est due, en bonne partie, au développement du travail à temps partiel plutôt qu'à temps plein. Or, les femmes qui retournent sur le marché du travail après une période d'absence prolongée pour élever leurs enfants (en Grande-Bretagne, les crèches sont peu développées) forment la majorité des travailleurs à temps partiel et sont souvent trop qualifiées pour l'emploi qu'elles occupent. Deuxièmement, la structure des emplois cache un taux élevé de chômage. De 1979 à 1986, le chômage enregistré a grimpé de 1,3 million à 3,3 millions de personnes pour chuter à 2,4 millions en 1991. Cependant, ces statistiques ne tiennent compte que des personnes inscrites comme chômeurs. Le mode de calcul des statistiques a également changé et les chiffres fournis ne sont dès lors pas comparables. Nous estimons qu'en additionnant le nombre de chômeurs inscrits et non inscrits, y incluant ceux qui suivent un programme gouvernemental de formation ainsi que les femmes non admissibles aux prestations, le chiffre pour le Royaume-Uni serait plus près des 4 millions de chômeurs et passablement plus élevé encore si on y ajoutait ceux qui occupent un emploi «au noir» (McLaughlin, 1992, p. 4). Troisièmement, les politiques de dérégulation du marché du travail du gouvernement conservateur ont favorisé l'augmentation du travail indépendant, les emplois à durée déterminée ainsi que le secteur des petites entreprises. Par conséquent, «alors qu'au niveau national, le niveau de compétences requis continuera d'augmenter, il y aura des secteurs et des employeurs qui continueront d'avoir des demandes minimales pour des compétences et qualifications, et pourraient même effectivement déqualifier une partie de leur main-d'œuvre» (McLaughlin, 1994, p. 15).

Depuis 1979, le gouvernement conservateur a poursuivi la déréglementation du marché du travail en prétendant que la rigidité de celui-ci constituait une barrière à la croissance économique. Ces rigidités ont été désignées comme

le pouvoir syndical dans le milieu de travail, les formes centralisées de négociation des conventions collectives et de fixation des salaires, les allocations de sécurité sociale allouant un niveau de revenu relativement élevé aux chômeurs, la législation sociale imposant des coûts d'embauche aux employeurs (Deakin et Wilkinson, 1992, p. 197).

Des lois (*Acts of Parliament*) ont tenté de réguler les relations professionnelles, de supprimer les «closed shop» (entreprise qui n'embauche que du personnel appartenant à un syndicat spécifique), de réglementer l'administration interne des syndicats, de démanteler les supports légaux aux conventions collectives et de restreindre les droits individuels de l'employé (Edwards, Hall, Hyman, Marginson, Sissons, Waddington et Winchester, 1993, p. 13). En conséquence, une enquête sur les relations professionnelles en entreprises (Workplace Industrial Relations Survey) montrait que d'ici 1990, «il y aura eu des changements si profonds et étendus dans les accords, tant au niveau patronal que syndical, qu'une révision importante de la caracté-

risation traditionnelle du système britannique de relations industrielles sera nécessaire» (Millward, Stevens, Smart et Hawes, 1992, p. 353). Cette évolution englobe la baisse des conventions s'étendant à plusieurs employeurs, la diminution du nombre des lieux de travail et d'employés protégés par une convention collective. La relation d'emploi a été touchée aussi par une série de mesures prises pour réduire les dépenses publiques concernant les allocations de sécurité sociale et pour stimuler les chômeurs à chercher du travail, par la promotion du travail à salaire peu élevé et la réduction des protections dont jouissent les travailleurs à faible salaire, par la réduction des coûts indirects du travail, par la suppression des mesures légales visant à protéger des travailleurs à temps partiel ou temporaires (Deakin et Wilkinson, 1992, p. 197-198). C'est dans ce contexte de dérégulation du marché du travail que les demandes des employeurs en matière de qualifications doivent être analysées.

La déréglementation du marché du travail a des effets contradictoires sur l'usage des qualifications. Alors que c'est plutôt le marché du travail peu qualifié qui est précaire, le recours au travail précaire demande de structurer les emplois de façon à réduire au minimum les investissements en formation. Le travail indépendant attire peut-être davantage les travailleurs qualifiés mais la diffusion de l'emploi indépendant ou de la sous-traitance dans certaines industries comme le bâtiment ont des conséquences néfastes sur le renouvellement de compétences à long terme, car les indépendants n'ont ni le temps ni la régularité de travail nécessaires pour former de jeunes travailleurs.

Les évolutions actuelles de l'organisation du travail font par ailleurs l'objet de nombreux débats en ce qui concerne les emplois de l'industrie manufacturière et du secteur des services. Dans quelle mesure l'introduction de systèmes de production plus flexibles exige-t-elle des compétences plus élevées et plus d'autonomie au travail? Une revue récente de la documentation sur la technologie, les compétences et la flexibilité fonctionnelle suggère que

la recherche à ce sujet est au mieux contradictoire, peu convaincante, et atteste de politiques managériales confuses et conflictuelles. Ceci s'applique aussi aux changements concernant l'emploi, l'utilisation de la main-d'oeuvre, l'implantation des technologies de l'information, les programmes d'information ou de consultation et, de façon peut-être plus frappante encore, dans le domaine de la formation [...]; c'est à croire que le Royaume-Uni est devenu un lieu de production à coût réduit, de basse productivité, de faible technologie dans la production et les services où la flexibilité n'est souvent ni appropriée ni viable (Ramsay, Pollert et Rainbird, 1992, p. 189).

Ces évolutions des modèles d'organisation du travail, des structures de l'emploi et du fonctionnement du marché du travail ont des conséquences nettes sur la demande de compétences de la part des employeurs. Elles ont notamment des répercussions sur la façon dont les diplômes et les qualifications professionnelles ont été construits et définis comme réponse à ces demandes. Les évolutions du système de formation professionnelle doivent être évaluées à la lumière de cette toile de fond.

### *Politiques d'intervention sur la formation professionnelle*

Depuis 1979, les politiques du gouvernement conservateur peuvent être caractérisées par une adhésion idéologique aux politiques de marché et une approche pragmatique face aux questions politiques sensibles comme le taux élevé de chômage chez les jeunes.

Ainsi, cette orientation politique a conduit au retrait de l'État sous la forme de la suppression d'une taxe sur les entreprises en faveur de la formation, alors qu'un système de formation pour les jeunes, le Youth Training Scheme (YTS), a été créé en 1983, une année d'élection, au moment où grandissait l'inquiétude concernant le chômage, à la suite des émeutes de jeunes démunis dans différents quartiers urbains.

Un débat théorique a été engagé pour savoir dans quelle mesure le modèle de formation professionnelle peut être caractérisé comme concurrentiel (Campinos-Dubernet et Grando, 1988) ou comme orienté par les employeurs (Felstead et Green, 1994). Campinos-Dubernet et Grando (1988) utilisent le concept de modèle concurrentiel pour désigner les systèmes où la formation prend place dans l'entreprise et fluctue selon les besoins de l'employeur. Un tel modèle contraste avec le modèle éducatif où la formation se donne soit dans le système scolaire soit dans l'entreprise, avec une forte réglementation et un contenu éducatif élevé. En Grande-Bretagne, la formation professionnelle était habituellement faite par les employeurs qui témoignent d'une préférence pour les compétences spécifiques aux emplois. Dans la mesure où la politique gouvernementale a considéré la formation comme étant la responsabilité de l'employeur et, à un niveau moindre, de l'individu, elle pourrait être classée dans un modèle de marché qui repose sur les règles du marché du travail, par apposition aux politiques qui reposent davantage sur l'intervention de l'État. C'est évident, par exemple, dans le *Livre blanc*, «Employment for the 1990s», qui soutient que «le développement de la formation tout au long de la vie n'est pas, avant tout, une responsabilité gouvernementale» (Employment Department, 1990, p. 49). De plus, une autre évolution politique majeure a été l'abolition des comités sectoriels tripartites (Industrial Training Boards) qui avaient des pouvoirs légaux pour prélever des taxes de formation auprès des employeurs. Nous avons là aussi un bon exemple d'un retrait de l'État, guidé par le présupposé que les décisions des employeurs en matière de formation sont optimales. L'élaboration d'un système de qualifications professionnelles validées au niveau national (National Vocational Qualifications)<sup>6</sup> visait à donner plus de transparence au système des diplômes et des qualifications, ce qui est cohérent avec une politique qui vise à améliorer les flux d'information sur le marché. D'autres initiatives telles que la reconnaissance de qualité «Investors in People» décernée aux entreprises dont les pratiques de formation répondent à des critères préétablis attestent de la confiance placée dans une politique incitative plutôt que dans une politique basée sur une intervention contraignante.

Néanmoins, l'État assume des responsabilités pour la formation de jeunes sans travail rémunéré, qui ne poursuivent pas leurs études, et pour les adultes au chô-

mage. Ceci est assuré par l'entremise de dispositifs comme le *Youth Training et le Training for Work* qui sont administrés par 81 conseils de la formation et de l'entreprise (*Training and Enterprise Councils*) en Angleterre et au Pays de Galles<sup>7</sup>. Il s'agit d'organismes locaux qui gèrent les fonds gouvernementaux destinés à ces programmes de même que ceux destinés à la promotion de l'entreprise. Leurs conseils d'administration sont dominés par des représentants du secteur privé et, de ce fait, peuvent être identifiés comme «orientés par les employeurs» (*employer led*). Ceux-ci ont le mandat de mettre en œuvre les objectifs nationaux dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Ainsi, les objectifs fixés sont d'accroître les qualifications de la main-d'œuvre bien que, en pratique, les seuls moyens qu'ils puissent utiliser soient les fonds destinés à la formation des chômeurs. Aucun moyen n'est à leur disposition pour encourager la formation en entreprise et atteindre ainsi les objectifs nationaux, si ce n'est des services de consultation et conseil qui peuvent favoriser l'adoption de standards de qualité tels que le «British Standard 5750», lequel requiert une approche de formation systématique.

Le système de formation britannique est «orienté en faveur des employeurs» sur un autre plan. Les intérêts syndicaux ont été exclus du champ des décisions concernant la formation professionnelle (Rainbird, 1990). Les Industrial Training Boards et Manpower Services Commission (1973-1988) avaient un nombre égal de représentants patronaux et syndicaux; ils ont été supprimés et les responsabilités sectorielles en matière de formation ont été déléguées à des organismes qui sont des émanations d'associations d'employeurs. Dans la même optique, les Industry Lead Bodies, les comités fondés pour définir les référentiels de qualification qui sous-tendent les National Vocational Qualifications, sont dominés par des représentants patronaux. Selon King (1993), la politique du gouvernement conservateur relative à la formation professionnelle a pris un virage d'un régime tripartite vers un régime néolibéral.

Dans quelle mesure les préoccupations qui concernent la faiblesse de la productivité ou de l'investissement en formation caractéristiques de l'économie britannique ont-elles été rencontrées par ces mesures? Le rapport du House of Commons Trade and Industry Committee, *Competitiveness of UK Manufacturing Industry* (1994), soutient qu'il y a eu une amélioration significative de la performance économique dans les années quatre-vingt; cependant, l'amélioration est relative à un niveau de départ peu élevé et l'augmentation de la productivité ne s'est pas traduite dans une augmentation du niveau de production. Le rapport souligne que l'orientation à court terme des investissements des institutions financières est un des facteurs majeurs qui contribuent au faible investissement en capital et en formation; il soutient également que le niveau de qualification de la main-d'œuvre doit s'élever et se référer à des standards de niveau mondial si le Royaume-Uni désire un secteur industriel prospère et une économie saine. Toujours selon ce rapport, les objectifs nationaux en matière d'enseignement et de formation n'étaient pas des «objectifs de niveau mondial» (*Ibid.*, 1994, p. 99); à rebours des politiques actuelles, le gouvernement doit être tenu

responsable de leur réalisation et avoir en main les outils pour encourager la formation (*Idem*). À cet égard, il fait écho au rapport déposé par le House of Lords Select Committee on the European Communities selon lequel «le Royaume-Uni n'a pas de structure stratégique claire et cohérente en matière de formation professionnelle» (1990, p. 22). Ce rapport avance également que,

étant donné le handicap existant entre le Royaume-Uni et ses principaux compétiteurs industriels [...] ainsi que la longue série d'échecs associée à l'approche incitative en matière de formation, le comité pense que certaines formes de mesures contraignantes sont nécessaires de la part de l'État et serviront de catalyseur (*Ibid.*, p. 26).

### *Curriculum et réforme constitutionnelle*

Nous avons été témoins, au cours des dix dernières années, de changements sans précédent dans l'organisation et la gestion des institutions scolaires et des *curriculums* qu'ils dispensent<sup>8</sup>. Pour la première fois, en Angleterre et au Pays de Galles, on a assisté, dans le système scolaire public et obligatoire, à l'introduction d'un *curriculum* national pour les élèves de 5 à 16 ans. Ce *curriculum* est particulier tant sur le plan de son contenu que sur celui de l'évaluation des élèves (Department of Education and Science, 1989). Dans l'éducation postobligatoire, pour le groupe d'âge de 16-19 ans particulièrement, les turbulences de l'environnement sont perceptibles du fait qu'il y a eu «en moins de deux ans, de juillet 1989 à mai 1991, 52 ensembles différents de recommandations concernant la réforme des 16-19 ans (Richardson, 1993, p. 13). En plus des recommandations de la part de groupes d'intérêt concernés, ce secteur a été sujet à l'introduction de nouvelles qualifications professionnelles – National Vocational Qualifications (NVQs) et General National Vocational Qualifications (GNVQs)<sup>9</sup> – et à une législation qui a fondamentalement changé la structure, l'organisation, l'administration et le financement des écoles telles les Further Education Colleges et les Sixth Forms Colleges (HMSO, 1992).

Les changements survenus dans les dispositifs institutionnels et dans les *curriculums* de l'enseignement semblent contradictoires. L'imposition d'un *curriculum* dans l'enseignement scolaire obligatoire et, également, dans le secteur post scolaire pour l'obtention de diplômes professionnels traduit la volonté d'un contrôle centralisée sur le contenu de l'enseignement et de la formation. Simultanément, les réformes contenues dans l'*Education Reform Act* de 1988 (Department of Education and Science, 1988) invitent les écoles à se responsabiliser davantage quant à leur propre administration financière et à pouvoir se libérer complètement de l'autorité locale d'enseignement (Local Education Authority)<sup>10</sup>, si elles le désirent. En même temps, ces réformes confèrent aux parents plus de latitude dans le choix des écoles. Ces changements témoignent d'une approche qui valorise le jeu du marché. Avant la loi de 1988, le financement de l'éducation s'organisait à l'échelle locale, le gouvernement central allouant des fonds à l'autorité gouvernementale locale pour l'édu-

cation et le financement des institutions scolaires de sa région. En pouvant choisir de recevoir directement le financement du gouvernement central, les écoles évitent, de ce fait, le contrôle de l'autorité locale.

L'acceptation d'un statut autonome pour les *Further Education Colleges* en avril 1993 est un autre exemple de cette approche axée sur le jeu du marché puisque ces écoles sont à présent en compétition avec d'autres, les *Sixth Form Colleges*. De nouveaux modes de financement présentés par le Further Education Funding Council (FEFC, 1994) lient le financement au nombre d'étudiants et au nombre de diplômes décernés; ce qui exerce un contrôle sur le système. Un autre provient du fait que les diplômes décernés devront dorénavant être des diplômes professionnels nationaux (NVQ) ou l'équivalent. Cette situation a des répercussions sur le recrutement d'étudiants: les étudiants susceptibles de réussir seront-ils les seuls à être acceptés dans ces écoles? Cette logique de «financement selon les résultats» peut mettre à mal l'objectivité de l'évaluation, particulièrement lorsque celle-ci est interne, contrôlée seulement par une vérification externe. Prais (1989) a critiqué un tel système d'émission des diplômes et des qualifications dans lequel il n'y a pas d'évaluation externe. Quelques tests externes ont été insérés dans les programmes de GNVQ même si l'essentiel de l'évaluation porte encore sur les devoirs et les travaux prescrits pendant les cours.

### *École et monde du travail*

«Le souci de rendre l'enseignement plus adéquat par rapport à l'emploi et aux besoins de l'industrie est [...] un débat ancien et récurrent» (Wellington 1987, p. 163). Depuis plus de cent ans, des inquiétudes ont été exprimées face à l'inadéquation de l'école comme instrument de préparation à la vie active, généralement pendant les périodes de récession économique. Les dix dernières années ont vu apparaître une gamme d'initiatives destinées à faciliter la transition de l'école au travail et à professionnaliser le *curriculum*.

Parmi celles-ci, la plus importante a été le *Technical and Vocational Educative Initiative* (TVEI), lancé en 1982 dans le but d'accroître la pertinence professionnelle du *curriculum* de niveau secondaire, de développer de nouvelles voies de formation des enseignants, de favoriser de nouvelles formes d'organisation et de contrôle du *curriculum* (Finegold et Soskice, 1988). Le financement de cette initiative a été octroyé directement aux LEA par le MSC (jusqu'en 1988) et, par la suite, par l'Employment Department, contournant ainsi le département ministériel responsable de l'éducation.

En plus du TVEI, il y a eu d'autres initiatives, par exemple le *Certificate of Pre-Vocational Education* (CPVE) et le *Youth Training Scheme* (YTS), destinés à répondre aux nombreuses critiques concernant l'incapacité de l'école à satisfaire aux besoins de l'économie et à préparer les jeunes aux compétences requises pour occuper un

emploi. L'éducation à l'esprit d'entreprise, l'établissement de relations entre éducation et monde des affaires, les stages de professeurs dans le milieu des affaires ont également bénéficié d'aide financière afin de favoriser un *curriculum* plus axé sur le monde du travail. Il reste toutefois à savoir qui a bénéficié de ce nouveau *curriculum*. «Est-il offert à tous ou a-t-il été conçu pour les élèves faibles, qui se sentent étrangers aux matières scolaires ou pour des élèves doués qui sont constamment appelés à s'investir dans les sciences et la technologie?» (Blackman, 1992, p. 217).

Les TVEI et les autres programmes professionnels ont été au départ vus comme des initiatives polarisantes car, dans certaines écoles, ils n'étaient destinés qu'aux élèves les plus faibles. Par la suite, le TVEI a été associé à de nouvelles techniques d'enseignement et d'apprentissage, avec des approches plus orientées vers l'étudiant et une évaluation négociée. Les élèves étaient-ils mieux préparés à occuper un emploi? Cela demeure un sujet de discussion. En effet, les employeurs ne forment pas un groupe homogène et leurs attentes sont différentes vis-à-vis de futurs employés. Celles-ci dépendent d'un ensemble complexe de facteurs sociaux, culturels et économiques, ce qui rend l'analyse délicate. De plus, Roberts, Dench et Richardson (1986) ont montré que les rendements professionnels des diplômés varient considérablement entre les différents marchés d'emploi locaux.

L'introduction progressive d'un *curriculum* national (en Angleterre et au Pays de Galles) après l'*Education Reform Act* de 1988 a été perçue par les enseignants et par certains employeurs comme une remise à l'heure des pendules, faisant suite à l'introduction d'approches plus centrées sur l'étudiant et plus orientées vers le travail, caractéristiques du TVEI. Avant l'introduction du *curriculum* national, les écoles jouissaient de beaucoup plus d'autonomie dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur *curriculum*. Le Department of Education and Science donnait des conseils sur le *curriculum* et les normes étaient vérifiées lors de visites faites par les inspecteurs (Her Majesty's Inspectors of Schools). Le contenu du *curriculum* était alors inspiré, jusqu'à un certain point, par les critères de réussite scolaire formulés par les jurys d'examens publics (*public examining boards*).

Les nouvelles règles qui définissent le *curriculum* national, y compris les programmes d'études, ont renforcé les découpages des disciplines. Les épreuves à l'âge de 7, 11, 14 et 16 ans étaient imposées par le gouvernement central mais cette mesure a été reportée et modifiée, en raison de l'opposition des enseignants. La possibilité pour les écoles d'insérer des sujets et des matières non compris parmi les contenus de base prescrits dans le *curriculum* national est restreinte en raison de la lourdeur de l'horaire. Dès lors, des sujets tels que l'éducation à l'environnement, l'information sur les métiers et l'orientation professionnelle, l'éducation personnelle et sociale, ou l'étude de l'environnement économique et industriel sont prévus seulement à titre de matières transversales aux matières curriculaires. Autrement dit, elles sont censées imprégner l'ensemble du *curriculum*. Cela a eu pour conséquence la disparition de ce type de travail pédagogique, car il relevait de responsabilité de tous et de personne.

En dépit des inquiétudes du corps professoral, le *curriculum* national a été implanté de façon très rapide en 1989 et il a été réévalué moins de cinq ans après sa mise en vigueur par le Dearing Review (Dearing, 1993). Ball (1990) a défendu l'idée que l'implantation de ce *curriculum* national était une tentative de mise en place de mécanismes de contrôle social proche de ce qui prévaut dans l'économie. Nous pouvons également le considérer comme une tentative de contrôler les enseignants par l'imposition du contenu du *curriculum* et des modalités d'évaluation. D'un autre côté, on peut aussi penser que les préoccupations des employeurs au sujet des standards et des compétences de base ont été comblées par l'introduction d'un *curriculum* axé sur les compétences, les connaissances et les savoirs requis, *curriculum* considéré, par ailleurs, comme une norme nationale à laquelle tous peuvent se référer. Jessup (1991) considère que le *curriculum* national partage plusieurs caractéristiques du modèle des NVQs, du fait qu'il est basé sur des performances effectives et qu'il est orienté par des résultats à atteindre. Le NVQ formule ces objectifs en termes de compétences et le GNVQ, en termes de réalisations.

La révision du *curriculum* national mené par Dearing (1993) a conduit à ce que 40 % du *curriculum* des 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> années (groupe d'âge 14-16 ans) soient ouverts, soit à une plus grande spécialisation, soit à des matières générales ou à des matières professionnelles. Même si cette situation de choix est la bienvenue, une crainte subsiste que cela conduise les élèves à faire des choix professionnels trop jeunes et qu'ils soient divisés par la suite entre les filières générales et professionnelles. Par exemple, à partir de septembre 1995, les étudiants peuvent poursuivre des cours de qualifications techniques dès l'âge de 14 ans. Il reste à préciser si les options professionnelles disponibles vont augmenter ou limiter leurs choix.

### *Formation professionnelle pour les 16 ans et plus*

Le nombre de jeunes qui poursuivent des études à temps plein après l'âge de 16 ans, en Grande-Bretagne, représentait 47 % en 1987-1988 et 70 % en 1993-1994. La proportion de ceux qui poursuivent leurs études jusqu'à l'âge de 18 ans est passée de 32 % en 1987-1988 à approximativement 56 % en 1993-1994 (Employment Department, 1995). Être aux études à temps plein après 16 ans était auparavant considéré comme le cheminement scolaire de ceux qui se dirigeaient vers des cours de fin de secondaire (General Certificate of Education, Advanced Level, GCE "A" Level) avec l'intention de poursuivre des études supérieures. Autrement dit, c'était considéré comme la voie à suivre pour des élèves doués. L'augmentation des taux de scolarisation concerne à présent les élèves de tous les niveaux de capacité. Finegold (1993) avance que les raisons de cette scolarisation plus longue ne sont pas claires et qu'il existe une quantité de facteurs d'explication: un taux de réussite aux examens plus élevé à 16 ans, la pression compétitive entre institutions pour développer les options de cours afin d'attirer le plus d'étudiants et, dès lors, un financement supplémentaire, la pression des parents qui ont eux-mêmes participé à un collège d'études avancées

ou supérieures (FE ou HE), un plus grand choix de cours pour cette classe d'âge, particulièrement des cours professionnels et, enfin, des changements dans le marché du travail pour les jeunes. Des commentateurs critiques, tels que Finn (1994), avouent que la piètre réputation de la formation professionnelle en entreprise, les coupures d'allocations de sécurité sociale aux travailleurs de moins de 18 ans, la possibilité de pouvoir étudier et d'occuper un travail à temps partiel font qu'on assiste à une recrudescence de la fréquentation scolaire de la part des 16 ans et plus.

Dans les Further Education Colleges, une part importante de l'augmentation du taux de fréquentation est due à des étudiants qui poursuivent des formations professionnelles. En Angleterre, le pourcentage de ceux qui continuent dans les programmes de niveau «A» a augmenté de 2 % de 1991-1992 à 1993-1994 alors que ceux inscrits à des cours du secteur professionnel a augmenté de 5 % (Department for Education: *Statistics of Further Education*, 1994). Dans le secteur scolaire, l'augmentation est encore plus évidente.

Le *Livre blanc* de 1991, *Education and Training for the 21<sup>st</sup> Century*, a énoncé le besoin de développer des diplômes professionnels recouvrant des catégories professionnelles larges qui permettraient aux étudiants de se former aux savoirs professionnellement pertinents et d'améliorer leur employabilité sur le marché du travail (DES/DE/WO, 1991). En 1992, les GNVQ ont été introduits dans 115 écoles et collèges pilotes à l'intérieur de 5 secteurs professionnels. Ils ont depuis été pleinement implantés et même diffusés pour couvrir d'autres secteurs professionnels; on les retrouve maintenant à trois niveaux différents: primaire, intermédiaire et avancé. Le niveau avancé est censé être l'équivalent de la réussite de deux examens au niveau avancé du General Certificate of Education. Depuis septembre 1995, le niveau primaire de GNVQ est disponible aux élèves de 14 à 16 ans.

L'intention du gouvernement, en introduisant les GNVQ, était de fournir une voie de qualification professionnelle pour le nombre grandissant d'élèves qui demeurent aux études à temps plein après l'âge de 16 ans. Une valorisation égale entre l'enseignement professionnel et régulier était recherchée. Outre les compétences de base et les connaissances propres à un secteur professionnel, tous les étudiants doivent démontrer un niveau équivalent dans des compétences génériques (*core skills*): communication, calcul, informatique, capacité de résolution de problèmes ainsi que des habiletés personnelles. Quelque 150 000 jeunes étaient inscrits à des cours GNVQ à l'automne 1994 (Employment Department, 1995, p. 71).

Les GNVQ ont une structure semblable au NVQ, les deux étant orientés vers les résultats. Cependant, en ce qui concerne les GNVQ, les résultats de l'apprentissage sont énoncés dans un relevé des réalisations (*statement of achievement*) qui amène à la reconnaissance d'éducation professionnelle tandis que les résultats du NVQ sont exprimés dans un relevé des compétences (*statement of competences*) qui amène à la reconnaissance de compétences professionnelles (*occupational competence*). Tout

comme les NVQ, les GNVQ sont indépendants des méthodes d'apprentissage et l'attestation s'obtient par l'accumulation de crédits pour des modules élémentaires menant au diplôme complet. Les étudiants accumulent un portefeuille d'attestations constituant la preuve qu'ils maîtrisent les connaissances, les compétences et les habiletés associées à chaque module du programme.

Les NVQ et GNVQ ressemblent beaucoup au modèle behavioriste américain, le «Competence-Based Education and Training» (CBET), développé aux États-Unis dans les secteurs de l'enseignement des maîtres (Ashworth et Saxton, 1990; Hyland, 1994; Tuxworth, 1989). Ce modèle repose sur la performance démontrée sous forme de résultats clairement spécifiés; l'évaluation porte surtout sur ce que les étudiants «peuvent faire». Les défenseurs du système soutiennent que cette composante doit être renforcée par des connaissances et par une compréhension nécessaires à l'action (Jessup, 1991). On peut cependant se demander si cette affirmation n'est pas une illustration d'une volonté de limiter le *curriculum* à ce qu'il est «nécessaire de savoir». Ceci fait écho au modèle américain CBET qui cherche à implanter un système de formation instrumentaliste qui vise le maximum d'efficacité dans la situation de travail et procure en outre des moyens de contrôle (Hyland, 1994).

L'organisation de ces nouvelles grilles de qualifications et de diplômes professionnels n'est pas à l'abri de critiques. Smithers (1993) a mené une attaque cinglante lors de l'émission «All our Futures» télédiffusée sur canal 4, en décembre 1993, où il a décrit le système comme un «désastre aux dimensions légendaires». Son argument principal est que le système proposé est d'un niveau trop bas pour répondre aux exigences d'une économie de haute compétence. Il critique plus précisément le manque de contenu spécifique, les méthodes d'évaluation et la faible attention accordée au mode de transmission pédagogique. Sa critique porte également sur le caractère étroit de la qualification octroyée et le manque de rigueur académique. Il critique aussi les procédures bureaucratiques associées à l'enregistrement des évaluations. En outre, on a exigé que les professeurs, qui ont souvent plusieurs années d'expérience, suivent des formations qui conduisent à une qualification d'évaluateur afin qu'ils puissent évaluer les travaux des étudiants. N'est-ce pas un autre exemple de la perte d'autonomie des enseignants?

Sans aucun doute, l'introduction d'un système national de diplômes professionnels qui tente d'y intégrer les qualifications techniques professionnelles et la formation générale a mis, une fois de plus, l'enseignement et la formation professionnelle à l'agenda politique. Il est certainement nécessaire d'améliorer la capacité et la qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle, et d'essayer de colmater la scission qui existe entre les diplômes d'enseignement général et les diplômes professionnels. De ce point de vue, des réformes étaient les bienvenues. C'est cependant le modèle choisi qui suscite le débat actuel; il se centre sur des questions beaucoup plus larges, comme celles des missions de l'éducation. Il met en lumière la nécessité de trouver un équilibre entre, d'une part, les besoins des individus, leurs droits à l'éducation et à la formation et, d'autre part, les exigences des entreprises.

### Conclusion

Cet article a mis en lumière les réformes des structures institutionnelles de la formation professionnelle et de l'enseignement secondaire, et les changements survenus au Royaume-Uni au niveau du *curriculum* et de l'évaluation. En formation professionnelle, l'État a cessé d'intervenir par la suppression d'une taxe à la formation; il a délégué d'autres responsabilités liées aux politiques actives de l'emploi à des organismes locaux dominés par les employeurs du secteur privé. Dans le système d'éducation, par contraste, un processus de centralisation est en cours avec la création d'un *curriculum* national mis en œuvre parallèlement à l'élaboration de programmes d'enseignement professionnel. Par ailleurs, les pouvoirs des autorités locales, responsables de l'administration scolaire, ont été réduits. On remarque donc, dans la formation professionnelle, la mutation d'un modèle de régulation tripartite vers un régime néolibéral. Parallèlement, on est passé d'un modèle d'éducation humaniste libéral à un modèle utilitariste et économiciste. Les structures institutionnelles et le *curriculum* ont fait un saut majeur en faveur des intérêts des employeurs.

Néanmoins, il est très important de souligner le fait que l'enseignement et la formation professionnelle sont l'objet de débats et que le modèle de marché, imposé par le gouvernement conservateur, est contesté. Comme nous l'avons évoqué dans la section sur les politiques, les rapports du *House of Lords Select Committee on the European Communities* (1990) ainsi que le *House of Commons Trade and Industry Committee* (1994), ont été très critiques de l'absence d'un cadrage stratégique et institutionnel en matière de formation professionnelle. Une série de rapports influents préconisent des réformes de l'éducation et de la formation professionnelle, insistant de façon variable sur des enjeux comme la compétitivité économique ou des préoccupations sociales et éducatives plus larges tout en proposant des recommandations sur les moyens nécessaires pour les mener à bien (Cassells, 1990; National Commission on Education, 1993).

De plus, la domination patronale dans les institutions et dans le processus de définition des standards de diplômes est objet de débats. Emmerich et Peck (1992) ont souligné tout particulièrement la nécessité, pour les *Training and Enterprise Councils*, de rendre compte de leurs actions et leur incapacité à représenter et à consulter toute la gamme d'intérêts communautaires locaux. Depuis le milieu des années quatre-vingt, l'intérêt des syndicats pour la formation professionnelle a aussi augmenté. Cet intérêt croissant vient, en partie, des évolutions en Europe et de l'exclusion formelle des syndicats dans la formation des politiques publiques en Grande-Bretagne. Mais on doit aussi cet intérêt au développement de nouveaux objets de négociation collective parmi lesquels le droit des travailleurs à la formation professionnelle et le problème de la représentation des travailleurs dans les questions de formation. John Edmonds, le secrétaire général du syndicat General Municipal and Boilermakers, soutient que ce nouvel échancier de négociations n'est pas suffisamment étroit mais qu'il implique une évolution des relations industrielles vers le courant européen

dominant, dans lequel diverses formes de consultation et d'implication des salariés complètent le processus de négociation collective (Storey et Bacon, 1993).

Le rôle important accordé aux employeurs dans la définition des référentiels de compétence pour le NVQ est lui-même problématique. Depuis longtemps, on a constaté que les employeurs, laissés à leurs propres logiques, tendent à mettre en place une formation pour répondre à des besoins immédiats concernant des compétences spécifiques à l'entreprise. Ceci n'encourage pas la formation de compétences transférables et lie la définition des nouvelles qualifications aux formes actuelles d'organisation du travail. À moins que les standards de compétence des NVQ soient constamment remis à jour, il est probable qu'ils contribueront à la rigidité de la structure des qualifications de la main-d'œuvre. On voit difficilement comment ils pourront contribuer à l'identification des besoins de qualification encore inconnus pour lesquels des compétences élevées et variées, basées sur des connaissances théoriques, constitueraient des bases beaucoup plus adéquates (Streeck, 1989). Si les NVQ ont servi à réaliser les objectifs nationaux en matière d'enseignement et de formation et sont devenus les indicateurs de performance pour les Training and Enterprise Councils, on peut cependant se poser des questions quant à leur pertinence dans le processus de réalisation de tels objectifs de même que dans l'élaboration des programmes de formation pour les chômeurs. Le House of Commons Trade and Industry Committee note ainsi

qu'une définition plus claire de ce que les NVQ veulent tester est nécessaire. Si leur objectif concerne les compétences spécifiques, on ne comprend pas pourquoi les NVQ doivent occuper une place aussi importante dans les objectifs nationaux, qui devraient être de rehausser le niveau général des compétences de la main-d'œuvre. Si, d'autre part, ce sont les compétences générales que visent les NVQ, on ne comprend pas pourquoi les employeurs ont la responsabilité exclusive de définir les standards qui servent de référence pour le financement des formations (House of Commons Trade and Industry Committee, 1994, p. 102).

Enfin, le *curriculum* et l'évaluation, au sein des écoles secondaires et des Colleges of Further Education ont été étudiés de manière critique. Là où les diplômes existants ont été adaptés au système de NVQ, les enseignants et les chargés de cours s'inquiètent d'une possible baisse des critères d'évaluation, vu que le contenu des cours n'est pas précisé mais doit être déduit des standards de compétences. De plus, ils semblent entraîner une diminution des exigences de connaissance théorique plutôt qu'une augmentation (Smithers, 1993). L'Employment Department reconnaît lui aussi que «pour pouvoir assurer que les compétences professionnelles les meilleures et les plus efficaces du point de vue du coût aient été transmises, les savoirs et connaissances théoriques essentielles qui sous-tendent les performances doivent être précisées» (Employment Department, 1993).

Devant l'intensité du débat sur la compétitivité de l'industrie britannique et l'inquiétude que suscite la performance des systèmes d'éducation et de formation,

on en vient à la conclusion qu'une logique plus idéologique qu'économique a guidé les nombreuses réformes analysées précédemment. Cette logique apparaît particulièrement dans la divergence du développement de la Grande-Bretagne par rapport aux autres pays de l'Union Européenne et dans l'isolement du gouvernement britannique devant les autres états membres sur les questions de politique économique et sociale. Cela l'a d'ailleurs amené à se retirer du volet social du *Traité de Maastricht*. De façon plus positive, de nombreuses forces vont à contre-courant et visent à remettre en question les structures de l'éducation et de la formation professionnelle, le *curriculum* et, surtout, le modèle de développement économique recherchés par le gouvernement conservateur.

## NOTES

1. Ce texte vise seulement l'Angleterre et le Pays de Galles, car le système institutionnel de l'Écosse et de l'Irlande du Nord présente plusieurs caractéristiques distinctes. Toutefois, certains chiffres du texte se rapportent soit à la Grande-Bretagne (Angleterre, Pays de Galles et Écosse) soit au Royaume-Uni (incluant, outre les trois pays susmentionnés, l'Irlande du Nord).
2. Les comités de formation industrielle ont été formés à la suite du *Industrial Training Act* de 1964 et modifiés par la suite par le *1973 Employment and Training Act*. Voir Senker (1992) pour plus de détails.
3. Organisme établi pour administrer les services publics d'emploi et de formation. Il avait une structure de représentation quadripartite (État, employeurs, syndicats et intérêts éducationnels).
4. Le système national identifie des objectifs atteints dans l'éducation selon les matières et les niveaux en ce qui concerne l'enseignement des enfants de 5 à 16 ans dans les écoles du secteur étatique. Les matières de base sont les mathématiques, l'anglais, les sciences, la technologie, l'histoire, la géographie, une langue vivante, le dessin, la musique et l'éducation physique.
5. Des certificats de compétence de cinq niveaux reconnus par le National Council for Vocational Qualifications. Les certificats sont définis en termes de compétences qui ont été définies par les Industry Lead Bodies. Les compétences sont liées à des occupations spécifiques.
6. Au départ, il y avait 82 TECs mais une des TECs de Londres a fait faillite au début de 1995.
7. L'enseignement en Grande-Bretagne est divisé en trois étapes: le primaire, pour les élèves de 5 à 11 ans; le secondaire pour ceux âgés de 11 à 16 ans ou 18 ans; le tertiaire, pour ceux de 16 et plus. Cette étape comprend les Colleges of Further Education pour 16 ans et plus, les Sixth Form Colleges (16 à 19 ans) et les Higher Education Colleges (16 ans et plus).
8. Ils sont introduits en 1992 avec l'objectif de créer une filière professionnelle assez large pour ceux qui restent dans l'éducation à temps complet après 16 ans et qui ne veulent suivre les études de GCE Advanced Level. La filière consiste en des études professionnelles et en l'acquisition des qualifications de base. Il y a trois niveaux de qualification: primaire, intermédiaire et avancé.
9. L'organisme responsable de la prestation et du financement de l'éducation dépend de la municipalité.
10. Examens de la fin de l'enseignement secondaire, normalement passés à l'âge de 18 ans. Les étudiants prennent normalement deux ou trois matières ou des sciences ou des humanités. Jusqu'à présent, il y a eu peu de possibilité de prendre un programme d'études plus diversifié et les problèmes de spécialisation et de limitation du choix des matières n'ont pas été supprimés.

**Abstract** – This paper presents an analysis of the relations between work and curriculum in Great Britain. Firstly, the authors examine the changes in the structure and the nature of work, specifically with respect to the requirements for professional competence and diplomas. Secondly, government policies regarding professional training are presented in more detail. The third section presents an analysis of several major changes made to the curriculum in the process of educational system reform. Finally, the authors question whether these evolutions can be none appropriately characterized using the concepts of efficiency taken from 19th century curriculum and that of restricting which knowledge to transmit to learners.

**Resumen** – Este artículo analiza la relación entre trabajo y curriculum en Gran Bretaña. La primera parte trata sobre los cambios en la estructura del empleo y en la naturaleza del trabajo; se pone énfasis en los efectos de estos cambios sobre la demanda de competencias profesionales y de diplomas. La segunda parte discute, más en detalle, las políticas gubernamentales en materia de formación profesional. La tercera parte se dedica al análisis de varios cambios mayores de curriculum en el contexto de la reforma institucional del sistema educativo. Finalmente, los autores se preguntan si los conceptos de eficiencia curricular heredados del siglo XIX, y de restricción de conocimientos a transmitir basándose en necesidades del aprendizaje, podrían ser utilizados para caracterizar de manera apropiada estas evoluciones.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel befaßt sich mit dem Zusammenhang zwischen Arbeit und Lehrgang in Großbritannien. Der erste Teil behandelt die Veränderungen der Strukturen der Arbeitsplätze und die der Natur der Arbeit; dabei werden ihre Wirkungen auf die Frage nach fachlichen Kompetenzen und Diplomen hervorgehoben. Im zweiten Teil wird die Politik der Regierung hinsichtlich des Fachschulunterrichts analysiert. Der dritte Teil ist den Hauptveränderungen des Lehrgangs im Kontext der institutionellen Reform des Erziehungswesens gewidmet. Schließlich meinen die Autoren, diese Entwicklungen könnten eventuell mit denselben Begriffen charakterisiert werden wie die auf das 19. Jahrhundert zurückgehende Auffassung von der Wirksamkeit des Lehrgangs und der Einschränkung der gelehrtten Kenntnisse auf die erwünschten.

#### RÉFÉRENCES

- Ashworth, P. D. et Saxton, J. (1990). On competence. *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), 3-25.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education*. New York, NY/Londres: Routledge.
- Balls, E. (1993). Why do so few men work any more? Unemployment and Employment in Britain and beyond. In *Word and Welfare*, Commission on Social Justice. Londres: IPPR.
- Bates, I., Clarke, J., Cohen, P., Finn, D., Moore, R. et Willis, P. (1984). *Schooling for the Dole? The new vocationalism*. Londres: Macmillan.
- Blackman, S. (1992). Beyond vocational education. In P. Brown et H. Lauder (éd.), *Economic survival from fordism to post-fordism?* (p. 203-225). Londres/New York, NY: Routledge.
- Campinos-Dubernet, M. et Grando, J.-M. (1988). Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens. *Formation emploi*, 22, 5-29.
- Cassells, J. (1990). *Britain's skill storage and Wat to do about it?* Londres: Policy Studies Institute.

- Commission of European Communities (1990). *Employment in Europe*. Bruxelles: CEC.
- Deakin, S. et Wilkinson, F. (1992). European integration: The implications for UK policies on labour supply and demand. In E. McLaughlin (dir.), *Understanding unemployment. New Perspectives on active labour market policies* (p. 196-214). Londres/New York, NY: Routledge.
- Dearing, R. (1993). *The National Curriculum and its assessment: Final report*. Londres: Secondary Science Curriculum Assessment.
- Department of Education and Science (1988). *Education Reform Act*. Londres: Her Majesty Stationer's Office.
- Department of Education and Science (1989). National Curriculum: From policy to practice. Londres: Her Majesty Stationer's Office.
- DES/DE/WO (1991). *Education and training for the 21<sup>st</sup> Century*. Londres: DES/DE/WO, Her Majesty Stationer's Office..
- Edwards, P. K., Hall, M., Hyman, R., Marginson, P., Sissons, K., Waddington, J. et Winchester, D. (1993). Great Britain: Still muddling through. In A. Ferner et R. Hyman (dir.), *Industrial relations in the New Europe* (p. 1-68). Oxford: Blackwell.
- Emmerich, M. et Peck, J. (1992). *Reforming the TECs towards a new training strategy*. Manchester: Centre for Local Economic Strategies.
- Employment Department (1990). *Employment for the 1990s*. Londres: Her Majesty Stationer's Office.
- Employment Department (1993). Knowledge and understanding; its place in relation to NVQs and SVQs'. *Competence and Assessment Briefing Series*, décembre.
- Employment Department (1995). *Labour market and skill trends 1995-1996*. Sheffield, Londres: Employment Department.
- Felstead, A. et Green, F. (1994). Training during the recession. *Work, Employment and Society*, 8(2), 199-219.
- Finn, D. (1994). A new partnership? Training and enterprise councils and the London voluntary sector. Londres: Unemployment Unit.
- Finegold, D. (1993). The emerging post-16 system: Analysis and critique. In W. Richardson, J. Woolhouse et D. Finegold (éd.), *The Reform of post-16 education and training in England and Wales* (p. 38-41). Longman: Harlow.
- Finegold, D. et Soskice, D. (1988). The failure of training in Britain: Analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 4(3), 21-53.
- Further Education Funding Council (1994). *Further education funding formulae: Guidance on current funding methodology 1994-1995*. Coventry: FEFC.
- Her Majesty Stationer's Office. (HMSO) (1988). *1988 Education Act*, ch. 40. Londres: HMSO.
- House of Commons Trade and Industry Committee (1994). *Competitiveness of UK manufacturing industry*. Londres: HMSO.
- House of Lords Select Committee on the European Communities (1990). *Vocational training and retraining*. Londres: HMSO.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs – Dissenting perspectives*. Londres: Cassell.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes NVQs and the emerging model of education and training*. Londres: Falmer Press.
- King, D. (1993). The Conservatives and training policy; from a tripartite to a neoliberal regime. *Political Studies*, XLI(2), 214-235.
- Manpower Services Commission (1981). A new training initiative: A programme for action. Londres: HMSO.
- Marginson, P. (1994). Multinational Britain: Employment and work in an international economy. *Human Resource Management Journal*, 4(4), 63-80.

- McLaughlin, E. (1992). Towards active labour market policies: An overview. In E. McLaughlin (dir.), *Understanding unemployment. New perspectives on active labour market policies* (p. 1-22). Londres/New York, NY: Routledge.
- McLaughlin, E. (1994). Flexibility or polarisation? In M. White (dir.), *Unemployment and public policy in a changing labour market*. Londres: Policy Studies Institute.
- Millward, N., Stevens, M., Smart, D. et Hawes, W.R. (1992). Workplace industrial relations in transition: The ED/ESRC/PSI/ACAS surveys. Dartmouth: Aldershot.
- National Commission on Education (1993). *Learning to succeed. A radical look at education today and a strategy for the future*. Londres: Heinemann.
- Prais, S. J. (1989). How Europe would see the new British initiative for standardising vocational qualifications. *National Institute Economic Review*, août, 52-53.
- Rainbird, H. (1990). *Training matters, union perspectives on industrial restructuring and training*. Oxford: Blackwell.
- Rainbird, H. et Grant, W. P. (1985). Non-statutory training organisations and the privatisation of public policy. *Public Administration*, 63(1), 91-95.
- Ramsay, H., Pollert, A. et Rainbird, H. (1992). A decade of transformation? Labour market flexibility and work organisation in the United Kingdom in OECD. *New directions in work organisation, the industrial relations response*. Paris: OECD.
- Richardson, W. (1993). The 16-19 education and training debate: Deciding factors in the British public policy process. In W. Richardson, J. Woolhouse et D. Finegold (éd.), *The reform of post-16 education and training in England and Wales* (p. 1-26). Harlow: Longman.
- Roberts, K., Dench, S. et Richardson, D. (1986). The changing structure of youth labour markets (Research paper n° 59). Londres: Department of Employment.
- Senker, P. (1992). *All our futures – Britains' education revolution* (a dispatches report on education, channel four television). Londres.
- Smithers, A. (1993). All our futures – Britain's education revolution: A dispatches report on education. Émission présentée au canal 4 à Londres.
- Social Justice Commission (1994). *Social strategies for national renewal*. Londres: Vintage.
- Storey, J. et Bacon, W. (1993). The new agenda and human resource management: A roundtable discussion as a place of learning. *Human Resource Management Journal*, 4(1), 63-70.
- Streeck, W. (1989). Skills and the limits to neo-liberalism. The enterprise of the future as a place of learning. *Work, Employment and Society*, 1(3), 89-104.
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: Background and origins. In J. W. Burke (éd.), *Competency based education and training* (p. 10-26). Londres/New York, NY: Falmer Press.
- Wellington, J. J. (1987). Employment patterns and the goals of education. *British Journal of Education and Work*, 1(3), 163-179.
- Wells, J. (1989). Uneven development and deindustrialisation in the UK since 1979. In F. Green (dir.), *The restructuring of the UK economy* (p. 25-64). Londres/New York, NY: Harvester Wheatsheaf.