



Education et qualification ouvrière au Royaume-Uni (1ère partie)

Beatrice Appay

► To cite this version:

Beatrice Appay. Education et qualification ouvrière au Royaume-Uni (1ère partie). La Documentation Française, pp.01-68, 1986, Notes et Etudes documentaires n° 4825. <hal-00910112>

HAL Id: hal-00910112

<https://hal.science/hal-00910112v1>

Submitted on 27 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

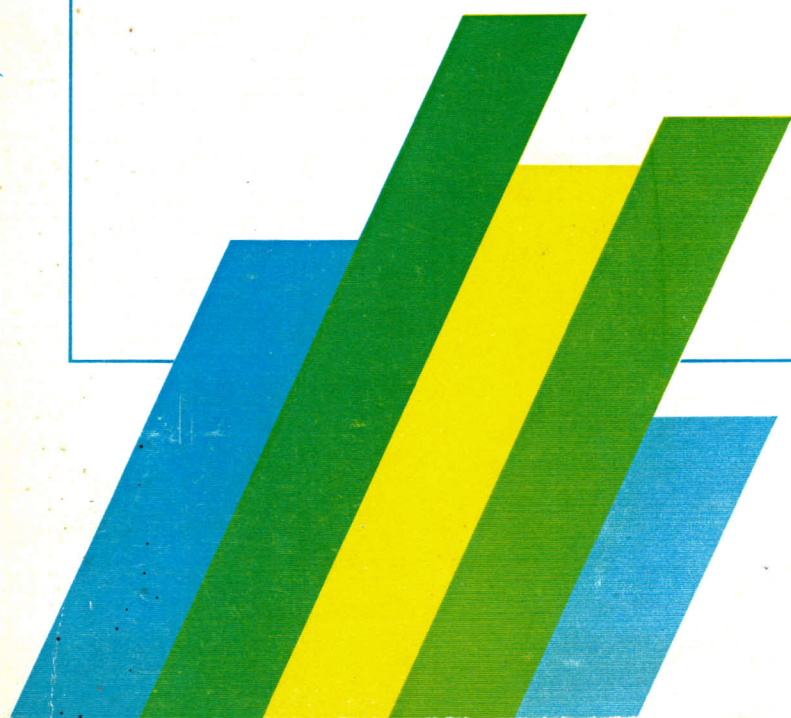


HAL Authorization

Notes & études documentaires

Education et qualification ouvrière au Royaume-Uni

Béatrice APPAY



N° 4825
1986 - 25
48 F

Education et qualification ouvrière au Royaume-Uni

Béatrice APPAY

Par son intensité et sa durée, la crise économique a placé le problème de la qualification des jeunes au premier rang des préoccupations nationales. La transformation de l'enseignement, notamment de l'enseignement technique, en fonction du marché de l'emploi est devenue une question aiguë pour les gouvernements et pour tous les responsables sociaux.

Cette étude a le mérite d'élargir l'horizon hexagonal en analysant le système éducatif britannique et la réponse qu'il apporte en ce qui concerne la formation professionnelle.

Une gestion décentralisée de l'enseignement, un recours massif à la formation alternée et selon des modalités différentes de celles existant en France, tels sont, par exemple, quelques-uns des traits spécifiques mis en relief par l'auteur.

L'ouvrage, première étude synthétique en ce domaine, éclaire les grandes lignes d'organisation d'un ensemble complexe et permet de réfléchir à l'influence des facteurs socio-économiques sur l'éducation ainsi qu'à la manière dont les formations évoluent en période de mutation économique.

Dans ce livre, l'auteur a pu aussi utiliser les résultats d'une enquête effectuée auprès de 400 jeunes en formation, appelés à devenir des ouvriers qualifiés, enquête qui ne cesse pas de faire apparaître des données nouvelles.

Béatrice APPAY est chargée de cours à l'Université de la Sorbonne - Sciences Humaines et Honorary Associate de l'Institute of Education, University of London.

NOTES ET ÉTUDES DOCUMENTAIRES - 25 numéros par an - Abonnement annuel, France : 700 F, Etranger : 775 F, supplément pour envoi par avion : 240 F - Rédaction et administration : La Documentation française, 29/31, quai Voltaire, 75340 Paris Cedex 07 - Tél. : 42.61.50.10 - Télex : 204826 Docfran Paris - Commandes et abonnements à La Documentation française, 124, rue Henri-Barbusse, 93308 Aubervilliers Cedex - Tél. : 48.34.92.75 - Toute commande de numéros séparés d'un montant inférieur à 200 F TTC sera majorée d'une somme forfaitaire de 10 F TTC pour participation aux frais d'enregistrement, de facturation et de port. Ce montant ne s'applique pas aux abonnements. Règlement à réception de la facture - Librairies : 29, quai Voltaire, 75007 Paris, tél. : 42.61.50.10 et 165, rue Garibaldi, cité administrative de la Part-Dieu, 69401 Lyon Cedex, tél. : 78.63.23.02 - Directeur de la publication : M^{me} Françoise Gallouédec-Genuys.

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DU GOUVERNEMENT - DIRECTION DE LA DOCUMENTATION FRANÇAISE

Edition électronique
Système EDITO
La Documentation française

Imprimerie BIALEC - NANCY
D.L. 23354 - 4^e trim. 1986
C.C.P.C. 1 231 AD

Education et qualification ouvrière au Royaume-Uni

Béatrice APPAY

Docteur en sociologie
Chargée de cours à l'Université
de Paris V - Sorbonne

DANS LA MÊME COLLECTION

- *L'enseignement dans les sociétés modernes : une même interrogation*
par Jean-Michel LECLERCQ
ND n° 4775, 1984
- *La politique de l'emploi : organisation et moyens*
par Aude BENOÎT
ND n° 4752, 1984
- *Le Japon et son système éducatif*
par Jean-Michel LECLERCQ
ND n°s 4747-4748, 1983
- *Le système scolaire - Le collège au centre des réformes*
par Lucien GÉMINARD
ND n°s 4725-4726, 1983
- *L'enseignement supérieur et son efficacité : France, Etats-Unis, URSS, Pologne*
par Pascale GRUSON et Janina MARKIEWICZ-LAGNEAU
ND n°s 4713-4714, 1983
- *L'école et l'entreprise : l'expérience des deux Allemagne*
par Lucie TANGUY et Annick KIEFFER
ND n°s 4669-4670, 1982

*

La collection « **NOTES ET ÉTUDES DOCUMENTAIRES** » est dirigée par Isabelle CRUCIFIX, avec la collaboration de Christine FABRE, François GUÉRARD, Patrice LIQUIÈRE, Renée RAMAU, Philippe TRONQUOY - Secrétariat de rédaction : Christian ARBELOT, Catherine BINET, Arnaud de VARAX - Secrétariat : Jeannine LUCIEN, Evelyne SAINTEN.

Sommaire

Pages

Introduction	7
LE SYSTÈME ÉDUCATIF	13
1. Repères historiques	15
L'intervention progressive de l'Etat	15
Les débuts de l'enseignement technique et de la formation des adultes	17
Les résistances à la centralisation	19
L'intervention des grandes entreprises dans la formation alternée	20
La loi sur l'éducation de 1944	21
La mise en place du système actuel de formation professionnelle	22
2. Traits dominants du système éducatif	27
Description générale du système éducatif	27
Les établissements scolaires publics	28
L'enseignement privé	32
Les diplômes et leur répartition à la sortie de l'enseignement secondaire	34
Les enseignements post-scolaires	36
Les enseignants	37
3. La formation post-scolaire	39
Les grands domaines de l'éducation complémentaire (<i>further education</i>)	39
La transformation du système de formation post-scolaire	41
Le développement de l'éducation des adultes	45
La mutation de l'enseignement complémentaire dans les collèges	45
Les filières de qualification professionnelle dans les collèges	48
La formation et les diplômes professionnels	51
4. Le contrôle et le financement : des pouvoirs partagés	55
Le financement	55
Le rôle de l'Etat et des autorités locales	56
La maîtrise des contenus de formation et des examens	58
La relative indépendance des établissements	58

	Pages
5. La formation professionnelle	61
Un système en transformation	61
L'apprentissage et la formation alternée	63
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES OUVRIERS QUALIFIÉS	69
1. Les données de base	71
Diversité et complexité de la formation professionnelle	71
Deux critères significatifs : les régions et les branches d'activité	72
L'enquête	75
2. Apprentissage et société	77
L'origine sociale	77
Le niveau scolaire	82
L'usage social de la formation	85
3. L'intégration professionnelle	89
La fin de la scolarité et l'entrée en apprentissage	89
Le travail précoce	91
Les modalités de l'intégration professionnelle selon la taille des entreprises	94
L'évolution du projet professionnel	98
4. La formation en alternance des ouvriers qualifiés	103
La formation dans les collèges	103
L'apprentissage dans l'entreprise	107
5. Les accords de branche et la formation	111
Une formation traditionnelle en mutation	111
Les conventions collectives, durée du travail et salaires	111
La place des apprentis dans la pyramide des salaires	113
Le statut des jeunes en formation : apprentis ou stagiaires ?	114
Les liens essentiels entre la formation et la qualification	116
6. Formation professionnelle, qualification et emploi : la mise en place du YTS	119
Le poids des syndicats	119
La restructuration de la production	123
Le nouveau plan de formation et la flexibilité de la main-d'œuvre	129
Liste des tableaux et des figures	135
<i>Les opinions exprimées dans cette étude n'engagent que leur auteur</i>	

Introduction

L'éducation et la formation professionnelle sont une des principales préoccupations européennes en cette fin du XXe siècle. De nombreux pays développent des formations alternées, ce qui pose la question des relations entre l'éducation et la production. Et sur ce point, l'étude du Royaume-Uni présente un intérêt tout particulier — notamment pour entamer une comparaison avec la France — puisque les formules de formation professionnelle faisant alterner l'école et l'entreprise y sont très développées. Les aménagements de la formation professionnelle en Europe au cours des quinze dernières années montrent une nette tendance à l'accroissement de l'intervention de l'Etat dans ce domaine. Sans compter la multiplication des actions ponctuelles en faveur des jeunes chômeurs, les choix gouvernementaux visent à mettre en place des politiques à long terme de formation de la main-d'œuvre afin de la préserver des fluctuations conjoncturelles. Les gouvernements cherchent à prévoir les besoins de l'économie future, tout en évaluant les types de qualification qui seront nécessaires dans l'industrie de demain, au sein d'une économie marquée par la concurrence internationale où les critères de qualité auront toute leur importance. La qualité du travail et celle de la production sont liées aux modes d'organisation du travail adoptés, à la qualification des travailleurs et donc à leur formation. Mais ceci ne constitue pas la seule préoccupation des planificateurs, et la recherche d'une plus grande mobilité et adaptabilité de la main-d'œuvre semble également déterminante.

Relations école/entreprise au Royaume-Uni et en France

Le Royaume-Uni a été retenu parce que l'articulation principale école/entreprise est inversée par rapport à la France : alors qu'ici la formation professionnelle est pour une très large part intégrée à l'appareil scolaire et que les entreprises ne jouent qu'un rôle secondaire dans la formation initiale, au Royaume-Uni, au contraire, l'appareil productif a un rôle dominant dans l'ensemble de la formation professionnelle, ce qui correspond également à une intervention plus faible et moins directe de l'administration centrale dans la gestion et l'organisation du système éducatif.

En tant que mode traditionnel de formation des ouvriers qualifiés et comme lieu de jonction entre l'éducation et la production, l'apprentissage et son évolution constituent un objet d'étude privilégié qui peut servir de base à une meilleure compréhension des nouveaux modes de formation alternée de la main-d'œuvre de demain. Mode de formation minoritaire et dévalorisé en France, c'est au contraire un mode dominant au Royaume-Uni.

L'analyse des quatre points suivants — la place de l'apprentissage dans la formation initiale, son usage social, le rôle particulier des entreprises et, enfin, la reconnaissance de ce mode de formation à travers le salaire — le montre clairement. Dans les deux pays, le poids des filières est inversé : en France (voir encadré : « L'apprentissage en France, une formule très controversée »), l'apprentissage regroupe moins du quart des effectifs en formation initiale de niveau V (1), le reste étant scolarisé dans les filières courtes d'enseignement professionnel à temps plein ; au Royaume-Uni, l'apprentissage regroupe les trois quarts des effectifs de cette catégorie. En ce qui concerne la pratique de ce mode de formation, les jeunes de milieux populaires et en situation d'échec scolaire sont sur-représentés en France. C'est loin d'être le cas Outre-Manche, où la population active est représentée dans son ensemble et où le niveau scolaire des jeunes entrant en apprentissage se situe dans une bonne moyenne.

En ce qui concerne les entreprises d'accueil, alors qu'en France, l'apprentissage est presque exclusivement lié aux petites entreprises, au Royaume-Uni, le rôle des grandes entreprises est beaucoup plus important : en France, 94 % des apprentis sont dans des établissements de moins de 50 salariés et 1 % dans des entreprises de plus de 1000 employés ; au Royaume-Uni, 38 % des apprentis sont dans des établissements de moins de 50 salariés et 35 % dans des entreprises de plus de 1000 employés. L'écart entre les deux pays est considérable et l'analyse des conventions collectives fait apparaître clairement que les apprentis britanniques sont loin de se situer au plus bas de l'échelle des salaires, comme c'est le cas en France : leur salaire minimum est supérieur à celui d'un jeune travailleur à temps plein du même âge, dans la plupart des secteurs d'industrie. Ces indicateurs mettent en évidence la différence de statut de ce type de formation dans les deux pays.

Complexité de la formation professionnelle au Royaume-Uni

Alors qu'en France, la formation professionnelle initiale est relativement bien structurée et accessible à l'analyse du fait d'une organisation institutionnelle clairement définie, au contraire, la formation professionnelle britannique revêt une complexité peu commune, complexité qui est renforcée par la dispersion des données et l'absence d'homogénéité des catégories statistiques. Les recherches, les études, les publications sur la formation professionnelle sont nombreuses au Royaume-Uni. Mais elles ont pour point commun de traiter davantage de ses aspects particuliers que de sa structure globale et de son évolution, qui se révèlent difficiles à appréhender. La diversité est la caractéristique principale de ce domaine, aussi bien sur le plan national que régional et quel que soit le secteur industriel. Cadre législatif distendu, lorsqu'il existe, chevauchement des champs d'analyse, une telle diversité semble être le résultat :

(1) Ce niveau correspond à la préparation des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et des brevets d'études professionnelles (BEP).

- d'une faible centralisation du système éducatif et de sa relative indépendance vis-à-vis de l'Etat ;
- d'une indépendance institutionnelle des établissements d'enseignement professionnel ;
- d'un éclatement de la formation professionnelle, qui relève de diverses d'instances, faisant apparaître des différences non seulement entre les lieux de formation mais, aussi, entre les régions et entre les branches d'industrie.

Mutation du système britannique de formation professionnelle

A la suite d'une concertation nationale étayée par de nombreuses actions pilotes, ce système est en train de subir une profonde mutation par l'instauration d'une année de formation de base pour l'ensemble des jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire : le *Youth training scheme (YTS)* (2). Cette formation, qui repose sur le principe de l'alternance (école/entreprise), se fixe pour objectif d'obtenir une plus grande flexibilité de la force de travail à partir de connaissances de base transférables d'un métier à l'autre, voire d'une branche à l'autre. Mais cette réorganisation ne va pas sans poser de profonds problèmes quant à la reconnaissance de la qualification et met en cause une organisation des travailleurs qui trouvait ses fondements dans un certain degré de non-transférabilité des qualifications.

Système éducatif et formation professionnelle des ouvriers qualifiés au Royaume-Uni

Cette étude a pour objectif de faire apparaître la cohérence interne du système britannique au-delà de sa complexité. Une comparaison avec la France n'a pas été menée en tant que telle, mais elle est esquissée tout au long de l'ouvrage lorsque des éléments comparables ont été mis en évidence.

Cet ouvrage s'est donc limité à l'étude du fonctionnement du système éducatif britannique (première partie) et du processus de formation professionnelle des ouvriers qualifiés (deuxième partie). Ce dernier a pu être analysé à partir des données fournies par une enquête menée auprès de 400 jeunes apprentis dans trois régions (le Surrey, le Grand Londres et le West-Yorkshire) et cinq branches (les biens d'équipement, le bâtiment, l'imprimerie, la restauration et les soins personnels).

Analyse sociologique et démarche historique se superposent pour cerner, d'une part, l'impact de l'apprentissage et, d'autre part, l'évolution de la forma-

(2) A partir de 1986, cette formation, qui englobe l'apprentissage, doit être étendue aux deux premières années de formation.

L'apprentissage en France : une formule très controversée

Pour les uns, c'est la filière du pauvre, des exclus — certes —, mais qui donne une formation professionnelle et, surtout, une insertion dans le monde du travail et la vie d'adulte à plus de 100 000 jeunes par an (volume moyen du flux).

Pour les autres, c'est une solution améliorable, bien sûr, et elle l'a été deux fois pendant les dix dernières années, mais qui constitue une voie dérogatoire de formation à l'égard du service public d'éducation. A ce titre, cette solution ne peut recevoir l'accord de nombre de syndicats et, notamment, de l'ensemble des syndicats de l'éducation nationale.

D'autres, enfin, estiment que c'est un banc d'essai de l'alternance qui n'a jamais été suffisamment étudié ni amélioré, car aucun courant politique ou aucun pouvoir économique n'a pu, dans les dix dernières années, lutter à la fois contre les employeurs, qui souvent exploitent les apprentis, et contre les syndicats, qui, pour ne pas renforcer une formule dont ils critiquent à juste titre les modalités, n'inscrivent pas son amélioration dans leurs revendications prioritaires.

On peut se demander si, en définitive, ce ne sont pas les jeunes, qui n'ont que cette solution — lorsqu'ils sont exclus de l'école — pour acquérir un minimum de formation professionnelle, qui sont les victimes de cette controverse. C'est-à-dire plus de 210 000 jeunes chaque année, dont 21 % sont des filles.

Les formations sont très typées : pour les garçons, elles concernent les métiers du bâtiment et la mécanique surtout ; pour les filles, les métiers tertiaires du commerce et des soins personnels. La formation théorique est dispensée par les CFA (Centres de formation des apprentis) et l'initiation pratique par le maître d'apprentissage. Ces CFA sont pour 44 % du secteur privé, 40 % dépendent des chambres de métier ou des chambres de commerce, 16 % des collectivités locales ou du secteur public. Les taux de réussite aux CAP (certificats d'aptitude professionnelle) sont très bas : de l'ordre de 45 %.

L'on ne peut permettre la dégradation ni la privatisation des ces formations : il convient de renforcer la qualité de la formation théorique et son niveau, de multiplier le nombre des inspecteurs d'apprentissage, de redéfinir leur rôle et leurs pouvoirs auprès des CFA et des maîtres d'apprentissage, d'étendre prioritairement aux apprentis la formule des CAPUC (CAP par unités capitalisables).

L'insertion professionnelle des apprentis est variable selon le métier, mais elle est recherchée dès la fin de l'apprentissage, car il n'existe à peu près pas de possibilités de poursuite de formation.

Alors que la grande majorité des apprentis sont dans des entreprises de moins de dix personnes, l'embauche dans l'entreprise diminue avec la taille de celle-ci ; les PME et les artisans se plaignent d'ailleurs d'assurer une tâche de formation pour les entreprises plus importantes (1).

Extrait de : *La France en 1981, l'enseignement et le développement scientifique*, Commission au Bilan, La Documentation française, Paris, 1981.

(1) Note de l'auteur : 94 % des apprentis sont dans des entreprises de moins de 50 salariés (77 % dans des entreprises artisanales de 0 à 9 salariés, 17 % dans des PME) ; cf. Ancel et Sauvageot, Guasco, *Etude statistique sur l'apprentissage*, La Documentation française, 1978.

tion professionnelle par rapport à un environnement dont les différents intervenants — système éducatif, instances étatiques, forces économiques — jouent un rôle non négligeable.

Cette étude tend à montrer que sous la pression des transformations socio-économiques qui bouleversent la production britannique, la formation professionnelle est en train de se modifier, la recherche d'une plus grande malléabilité de la main-d'œuvre et le réaménagement des modes d'élaboration et de reconnaissance de la qualification entraînant une modification des équilibres précédemment établis dans les rapports sociaux de production.

Première partie

Le système éducatif

Première partie / chapitre 1

Repères historiques

Lorsque l'on étudie la formation professionnelle et le système scolaire britanniques (1), une constatation s'impose immédiatement : les institutions d'enseignement, les contenus enseignés et les diplômes délivrés ne sont pas homogènes dans l'ensemble du pays. Cette diversité tient au fait que, contrairement à ce que l'on observe en France, le système éducatif (2) britannique n'est pas sous le contrôle direct (3) de l'administration centrale mais se trouve être en grande partie du ressort des autorités locales.

En outre, la formation professionnelle bénéficie d'une grande indépendance vis-à-vis de l'appareil scolaire. Pourquoi l'Etat britannique ne joue-t-il pas un rôle aussi centralisateur et unificateur que l'Etat français dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle initiale ?

Pour répondre à cette question d'une façon complète et nuancée, il faudrait retracer les grandes étapes de l'instauration du système éducatif et montrer comment s'est constituée la formation professionnelle au fur et à mesure de l'évolution des rapports sociaux britanniques, de l'émergence des instances étatiques et des transformations de l'appareil productif. Notre propos ne fera qu'aborder partiellement une telle dimension ; ainsi dans une première partie quelques rappels historiques et législatifs contribueront-ils à éclairer certains aspects de l'intervention de l'Etat britannique dans le domaine de la formation.

L'intervention progressive de l'Etat

L'intervention de l'Etat dans le domaine de l'éducation est liée à l'évolution de la législation en matière de protection sociale. Or, la législation du travail et celle de l'éducation ont connu des développements parallèles.

(1) Les références bibliographiques de ce chapitre sont trop nombreuses pour être publiées dans le cadre de cet ouvrage. Se reporter à la thèse de B. Appay, *Le procès de formation professionnelle des ouvriers qualifiés*, thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris V — Sorbonne, 1984.

(2) Le système éducatif est défini comme l'ensemble du système scolaire et du système de formation professionnelle.

(3) Ceci s'applique au secteur public et *a fortiori* au secteur privé.

Les premières interventions publiques

Au début du XIX^e siècle, quelques tentatives furent faites pour compléter les initiatives privées ou religieuses et développer un enseignement gratuit pour tous : des parlementaires tentèrent de créer des bases législatives pour qu'un enseignement d'une journée d'étude par semaine soit délivré aux jeunes travailleurs (4). Quelques années plus tard, un projet de loi instaurant un système national d'enseignement élémentaire financé par des fonds publics fut rejeté par la Chambre des lords (5). L'absence de moyens matériels et financiers empêchait la création d'écoles publiques et la rémunération d'enseignants qualifiés.

Une forme d'éducation populaire apparut à la fin du XVIII^e siècle : l'enseignement mutuel. Ainsi que le souligne A. Leon (6), il est difficile de dire si ce type d'enseignement est apparu en Angleterre ou en France. Il semble qu'il fut d'abord utilisé dans les manufactures comme système d'apprentissage avant d'être transposé dans les écoles. Grâce à son coût modeste et au peu de moyens qu'exigeait sa mise en oeuvre, l'enseignement mutuel permit de donner un début d'instruction à la grande masse de ceux qui n'avaient pas accès à l'enseignement payant et qui, de plus, travaillaient depuis leur plus jeune âge. Des associations furent créées dans ce sens. En 1833, pour la première fois, la Chambre des communes vota une allocation à ces associations volontaires pour les aider à construire des écoles.

En 1839, au sein du Gouvernement, fut créé un comité d'éducation, ancêtre de l'actuel ministère de l'Éducation.

Nécessité d'une éducation de masse et reconnaissance des syndicats

Parallèlement à ces balbutiements du futur système éducatif britannique, la législation du travail tendait à réduire le temps de travail des enfants, tout en essayant d'introduire l'instruction de tous les jeunes travailleurs. C'est ce que fit la loi de 1833, qui instaura l'éducation obligatoire dans les usines pour tous les enfants de 9 à 13 ans à raison de 2 heures par jour et de 6 jours par semaine, tout en limitant leur temps de travail à 8 heures par jour. Pour la première fois, des inspecteurs furent appointed afin de contrôler l'exécution de ces dispositions qui ne furent cependant jamais réellement appliquées. En effet, les lois se succédèrent, certaines remettant en cause les acquis des précédentes : ainsi, en 1844, le temps de travail des enfants de 11 à 13 ans est augmenté et passe à 10 heures par jour dans les filatures et les manufactures, l'obligation scolaire est levée. Cette décision a été prise sur avis de l'inspection du travail (7).

(4) En 1802, Sir Robert Peel, un industriel devenu homme d'Etat, essaya sans beaucoup de succès de faire adopter l'idée d'un enseignement complémentaire pour les enfants travaillant dans les manufactures de coton (*Factory act*, 1802, loi sur la santé et la moralité des apprentis). De même, cette loi limitait à 12 heures par jour le travail des enfants. Mais ce texte ne prévoyait aucun contrôle et laissait les patrons libres de l'appliquer ou non.

(5) En 1807, projet de loi de Samuel Whitbread.

(6) Cf. A. Leon, *Histoire de l'éducation technique*, PUF, 1968, p. 61.

(7) Reports of Inspectorate of Factory, 30 septembre 1844. La raison invoquée est la suivante : « La délicatesse des tissus exige une légèreté du toucher que les enfants ne peuvent acquérir qu'en entrant de bonne heure dans la fabrique ».

Il serait trop long de retracer tous les initiatives législatives qui ont précédé l'instauration du système éducatif et professionnel britannique. Les luttes ont été dures, les débats parlementaires nombreux. Ce qui était accordé d'un côté était souvent repris de l'autre. Ce n'est qu'au milieu de la seconde moitié du XIX^e siècle que l'on constate un certain consensus sur la nécessité de l'éducation de masse, consensus qui va en s'élargissant à mesure que les crises économiques secouent l'appareil de production britannique et que se développe la concurrence entre les grands pays pour la conquête des marchés. Ce consensus a émergé à partir de deux principales préoccupations : pour les uns, il s'agissait d'améliorer les performances économiques grâce à une main-d'œuvre plus éduquée et mieux formée et, pour les autres, de transformer la condition ouvrière, qui avait connu, au milieu du XIX^e siècle, une de ses périodes les plus sombres.

Tout au long de ce siècle, les travailleurs s'étaient peu à peu organisés dans certaines branches d'industrie, malgré la répression. Finalement en 1871, l'existence des syndicats devint légale au Royaume-Uni. Cette reconnaissance traduisait une transformation, limitée il est vrai, du rapport salarial de l'époque, un peu moins radicalement favorable aux employeurs. L'épuisement des réserves de main-d'œuvre venant des campagnes n'était pas étranger à ce changement dans les rapports de force (8).

L'enseignement primaire obligatoire : la loi Foster de 1870

Après l'apogée du capitalisme britannique dans les années 1850, la décennie des années 1870 fut celle du déclin : la suprématie britannique sur le commerce international commençait à diminuer, tandis que la capacité industrielle des autres pays augmentait. Les groupes dominants cherchèrent des stratégies pour parer aux convulsions de l'appareil productif. L'idée que le pays devait mieux exploiter ses ressources humaines devint prépondérante. Dans cette optique, l'éducation était censée jouer un rôle déterminant et devait permettre d'améliorer, grâce à une meilleure formation de la main-d'œuvre, les performances de la production. Le système d'alors, laissé à l'initiative privée ou à celle des Eglises, était jugé insuffisant pour répondre aux nouveaux besoins économiques et surtout à ceux de la compétition internationale. En 1870, la loi Foster instaura l'enseignement primaire pour tous sans le rendre obligatoire, ce qui fut fait en 1880, mais il ne fut totalement gratuit qu'à partir de 1918.

Les débuts de l'enseignement technique et de la formation des adultes

En ce qui concerne la formation professionnelle, l'Etat mit du temps à s'en préoccuper. Au XIX^e siècle, ce domaine fut, plus encore que l'enseignement général de base, laissé à l'initiative privée.

(8) Cf. J. P. Rioux, *La révolution industrielle*, Le Seuil, Paris, 1971.

Les premiers établissements de formation

Les instituts de mécanique, créés durant les années 1820 (9), allèrent dans le sens du développement de l'éducation permanente, en instaurant le principe des cours du soir pour les adultes. Des cours d'électricité, de chimie, de mathématiques y furent organisés. Ces établissements connurent un succès rapide et, dans les années qui suivirent, la plupart des grandes villes furent dotées du leur, mais aucun ne recevait de subventions de l'Etat. Ces instituts suscitèrent l'intérêt et l'idée s'en répandit Outre-Manche, en particulier en Europe. Pourtant, au Royaume-Uni, ils perdirent leur finalité première de promotion ouvrière et eurent tendance à s'orienter vers un enseignement général, avec des disciplines économiques ou littéraires destinées plutôt à la promotion des classes moyennes.

Avant la fin du XIX^e siècle, un autre type d'établissement, véritable ancêtre des établissements polytechniques (10), fut instauré en 1882 à Londres (11). Comme pour les instituts de mécanique, le financement de ces établissements venait du secteur privé ; toutefois, il fut par la suite pris en charge par l'Etat. Créés à l'origine pour la formation professionnelle et l'éducation de la main-d'œuvre, ils s'en éloignèrent aussi pour se tourner vers un enseignement technique supérieur.

Les organismes d'examens, la RSA et le CGLI

C'est en 1754 que la Société pour l'encouragement des arts des manufactures et du commerce, connue plus tard sous le nom de Royal Society of Arts (RSA), fut fondée et devint l'un des instruments privilégiés de la promotion de l'enseignement professionnel. Un siècle plus tard, le Gouvernement proposa à cette organisation de prendre en charge la mise en place et le contrôle des examens professionnels. En réalité, l'intervention de la RSA dans le domaine des examens se limita au secteur tertiaire, laissant la responsabilité des examens professionnels du secteur industriel au City and Guilds of the London Institute (CGLI), qui fut spécialement créé à cet effet (voir *infra*).

Dans un contexte de profonde transformation économique et de secousses sociales, le chef du parti libéral, Gladstone, lança un défi aux patrons de l'industrie et du commerce et incita les organisations professionnelles à réagir pour essayer de mettre un terme au déclin économique. Bien avant que n'apparaissent les thèses sur le capital humain, Gladstone s'appuyait sur les discours socio-libéraux, qui prônaient le développement des ressources humaines au sein de l'économie grâce à une éducation poursuivie au-delà des enseignements de base dispensés au cours de la scolarité élémentaire. Un appel fut lancé aux

(9) En 1821 à Edimbourg et en 1824 à Londres.

(10) Les établissements polytechniques britanniques ont un statut intermédiaire entre les collèges d'enseignement complémentaire et les universités, et ne correspondent pas à nos grandes écoles, telles que l'école polytechnique.

(11) Fondé à Regent's Street par Quintin Hogg.

corporations qui s'occupaient traditionnellement de faire respecter les normes de qualité et les niveaux de compétence requis, à travers la formation et l'éducation des apprentis.

L'apprentissage fut remis au premier plan de la formation. En 1876, des corporations prirent la résolution d'attirer l'attention de toutes les entreprises sur le besoin de promouvoir l'éducation et l'enseignement technique, pour former les jeunes travailleurs (12). Deux ans plus tard, le CGLI fut officiellement créé et la responsabilité de l'organisation des examens professionnels lui fut attribuée. Au cours des années 1880, le Gouvernement instaura une commission royale pour l'enseignement technique et en 1889, la première loi sur l'enseignement technique fut promulguée (*Technical Education act*, 1889). Elle autorisa les conseils régionaux (*County and County borough councils*) à prélever une taxe pour subventionner l'enseignement professionnel. Sous cette impulsion, un grand nombre de collèges techniques et de cours du soir furent créés dans la décennie qui suivit.

Les résistances à la centralisation

Comme nous l'avons vu précédemment, c'est en 1870 que fut promulguée la première loi sur l'Education instaurant l'enseignement primaire pour tous. Cela impliquait une organisation, non une centralisation. En effet, les recommandations du rapport Bryce, en 1895, préconisant un contrôle centralisé et l'instauration d'un ministère de l'Education, ne furent que partiellement suivies avec, en 1899, la création d'un conseil d'éducation (*Board of Education*) qui eut la charge de coordonner le système éducatif à l'échelon national. En revanche, moins de trois ans plus tard, la loi de 1902 renforça le pouvoir des autorités locales dans le domaine de l'éducation et étendit le champ de leurs compétences. Il s'agissait des conseils de comté élus localement qui devinrent par la suite les *Local education authorities (LEA)*. Le texte stipulait que ces instances devaient :

- faire l'inventaire des besoins dans leurs régions respectives ;
- prendre les mesures nécessaires (levée des impôts, financement) pour implanter ou aider à implanter des établissements primaires et secondaires ;
- promouvoir et assurer la coordination entre toutes les formes d'éducation. C'est ainsi que les autorités locales assumèrent progressivement la responsabilité des instituts de mécanique. Du point de vue institutionnel, les fondements de la relation entre l'enseignement général de base et l'enseignement technique étaient posés.

Dans l'esprit des mesures prises pour la protection des enfants, qui réglementaient la durée de leur journée de travail et avaient instauré un enseignement obligatoire à temps partiel, la loi Fisher de 1918 supprima le travail à mi-temps pour les jeunes travailleurs de 11 à 14 ans, en rendant l'école obligatoire pour tous jusqu'à 14 ans.

(12) Cf. *CGLI Broadsheet*, édition spéciale, mai 1978.

Les résistances à la centralisation, qui se traduisirent en Angleterre et au Pays de Galles, comme nous venons de le voir, par l'attribution aux autorités locales de responsabilités importantes dans le domaine de l'éducation, furent encore plus marquées en Ecosse et en Irlande du Nord. Ces contrées ont gardé une certaine indépendance, notamment dans le domaine de l'éducation, dont découlent des différences concernant les établissements, leurs appellations respectives, les âges de passage entre les différents niveaux de formation, les systèmes d'examens.

Ainsi, avant la Première Guerre mondiale, les grandes lignes du système éducatif actuel étaient ébauchées : l'Etat y joue un rôle de coordonnateur ; il indique les conditions minimales requises en matière d'enseignement mais n'intervient pas aussi directement qu'en France dans la mise en œuvre du système éducatif.

Si la législation de l'éducation a commencé à supplanter la législation du travail en ce qui concerne les jeunes travailleurs du simple fait de l'instauration progressive de la scolarité obligatoire, si l'enseignement technique a rejoint, dans une certaine mesure, l'enseignement général du point de vue institutionnel, il n'en demeure pas moins que la formation professionnelle dans son ensemble est restée du ressort de l'industrie et, dans une très large mesure, sous le contrôle des entreprises. De ce fait, le rôle du ministère du Travail est prépondérant dans le règlement des questions de formation professionnelle.

L'intervention des grandes entreprises dans la formation alternée

Après la Première Guerre mondiale, on pouvait déjà observer quatre principaux modes de formation reconnus pour la main-d'œuvre qualifiée : l'apprentissage, les stages de formation, la promotion, la formation accélérée des adultes.

- L'apprentissage, à cette époque, n'incluait pas systématiquement un enseignement complémentaire. Il durait très longtemps (souvent sept années consécutives) et était très développé dans les secteurs traditionnels, tels que les industries mécaniques, le bâtiment, la construction navale et l'imprimerie.
- Les stages de formation (*learnership*) correspondaient à un contrat moins formel que celui de l'apprentissage, c'est-à-dire à un contrat presque toujours oral. Ils ne duraient qu'une année ou deux, avec un objectif d'adaptation à l'emploi plutôt que de formation, pour des travaux souvent répétitifs ne nécessitant qu'une faible qualification. Ils étaient fréquents dans le textile, l'habillement, la fabrication des chaussures, celle du papier.
- Le système de promotion interne aux entreprises permettait, comme l'apprentissage, d'accéder à des postes de travail qualifié grâce à une formation sur le tas avec l'aide d'un contremaître.
- La formation professionnelle accélérée des adultes était une formation systématique hors atelier, dispensée sur une échelle réduite dans les centres de

formation de l'Etat aux anciens combattants et aux chômeurs. Ces formations préparaient à des emplois qualifiés dans des secteurs où sévissait une pénurie de main-d'œuvre (principalement la construction mécanique et le bâtiment).

Au cours des années 1920, le ministère du Travail constata que dans les domaines où l'apprentissage était la règle, moins du quart des patrons prenaient des apprentis et que la plupart d'entre eux dirigeaient de petites entreprises. Or, sous l'impulsion de quelques grandes firmes qui avaient besoin d'une main-d'œuvre hautement qualifiée pour rester compétitives, de profonds changements intervinrent dans le domaine de la formation, avec la mise en place de formations plus systématiques et, surtout, la création d'ateliers d'apprentissage en liaison étroite avec le système scolaire.

C'est au sein de ces grandes entreprises que s'élabora au début du siècle une conception nouvelle de l'apprentissage, par l'instauration d'une formation plus rigoureuse, assurée partiellement hors des lieux de production. Ce type d'apprentissage ne concernait plus uniquement les ouvriers qualifiés mais, également, les techniciens et les cadres. Il devint progressivement un mode de formation alternée pour tous les niveaux de qualification.

La loi sur l'éducation de 1944

A la fin de la Seconde Guerre mondiale, le Gouvernement consacra ses efforts à la reconstruction du pays. Ce fut durant cette période de profonde mutation que la réforme de l'éducation se concrétisa en 1944 par la loi Butler qui fit passer l'âge de fin de scolarité obligatoire de 14 à 15 ans et affirma l'intention de prolonger celle-ci jusqu'à 16 ans. Mais une telle mesure ne fut effective qu'en 1972.

La place importante réservée à l'éducation dans le monde de l'après-guerre fut symbolisée par la création d'un ministère de l'Education à part entière.

Le développement de l'enseignement technique s'est fait à travers le remplacement de l'ancien système d'enseignement binaire (élémentaire/supérieur) par un système ternaire (primaire/secondaire/complémentaire — *primary, secondary and further education*). Les autorités locales furent reconnues responsables de ces trois secteurs éducatifs. L'enseignement supérieur délivré dans les universités garda son statut traditionnellement indépendant.

Parallèlement aux accords passés par le ministre du Travail avec les partenaires sociaux, patronat et syndicats, la loi de 1944 officialisa le principe de la fréquentation à temps partiel des établissements d'enseignement complémentaire pour tous les jeunes travailleurs de 15 à 18 ans (13). Cette formation devait avoir lieu dans de nouvelles institutions, les *County colleges*, placés sous le contrôle des autorités locales, tout en restant en étroite relation avec les industries de la région où chaque collège devait être implanté.

(13) Cette obligation de formation pour tous les jeunes de 15 à 18 ans ne fut jamais appliquée dans les faits.

Peu après, en décembre 1945, le comité consultatif conjoint, regroupant la confédération des employeurs britanniques et le congrès de syndicats, publia un rapport sur les conditions de recrutement et de formation des jeunes (14). Il recommandait aux partenaires sociaux de créer dans chaque branche d'industrie un comité national pour l'apprentissage et la formation professionnelle, afin d'encourager l'introduction de plans de formation agréés (15). Le ministère du Travail apporta son plein appui à l'ensemble de ces recommandations et publia un mémorandum récapitulant les principes de l'introduction de ces plans à l'échelon local. Il préconisait, en réalité, la non-intervention de l'Etat : les négociations devaient se faire directement entre les acteurs concernés, c'est-à-dire principalement entre les entreprises et les collèges. Cela explique en partie pourquoi l'enseignement complémentaire ne devint jamais une réalité concrète pour l'ensemble des 15-18 ans.

La mise en place du système actuel de formation professionnelle

Plusieurs rapports préparatoires marquent l'instauration progressive du système actuel de formation professionnelle, qui s'est concrétisée par les lois de 1964 et de 1973 en particulier.

Les rapports préparatoires

Tout au long des années 1950, l'industrie britannique manqua de main-d'œuvre qualifiée. Les critiques à l'égard du système traditionnel, jugé qualitativement et quantitativement inadéquat, se multipliaient. En 1956, une commission fut chargée de procéder à une étude sur la situation de ce secteur.

- Le *rapport Carr*, publié en 1958, eut à l'époque un certain retentissement en s'inscrivant, dans le grand débat, maintenant bien connu, sur l'inadéquation entre l'école et l'entreprise. Ce rapport mettait l'accent sur la nécessité de synchroniser la formation complémentaire reçue au collège et celle reçue dans l'entreprise. Déjà, le problème fondamental de l'alternance était posé. Toutefois, ce rapport se contentait de préconiser l'amélioration du système d'apprentissage sans toucher aux structures. La commission s'intéressa à toutes les formes d'apprentissage, mais se consacra plus particulièrement à celle concernant les ouvriers qualifiés.

A partir de la constatation principale que les possibilités offertes par l'apprentissage n'étaient pas satisfaisantes du point de vue quantitatif et qualitatif, le rapport recommandait :

(14) Cf. *Report on the Recruitment and Training of Juveniles*, 1945.

(15) Une telle recommandation ne sera effective qu'en 1963.

— le maintien de la responsabilité conjointe du Gouvernement et de l'industrie, qui était considérée comme une bonne chose, en s'opposant à toute idée de monopole ou de centralisation qui prendrait les allures d'une organisation excessive, voire d'un interventionnisme abusif ;

— l'établissement de conventions de formation s'inspirant du système traditionnel d'apprentissage tout en l'adaptant ;

— une plus grande flexibilité des modes de formation et le développement des formations de technicien ;

— la constitution de programmes détaillés de formation ;

— le renforcement du système d'examens, les diplômes n'étant pas considérés comme une nécessité, mais comme une possibilité pour l'ex-apprenti d'acquérir une qualification supplémentaire ;

— la formation plus systématique des instructeurs ;

— la réduction des temps d'apprentissage ;

— la création d'un conseil national pour l'apprentissage, à caractère consultatif.

De cet ensemble de recommandations, il ressort que la tradition non interventionniste de l'Etat est préservée, et que, malgré une orientation vers une formalisation des contenus enseignés, on est encore loin des préoccupations visant à la normalisation des formations et de ses modes de reconnaissance par des examens.

• Le rapport Crowther, publié quelques mois plus tard, traita plus particulièrement des jeunes de 15 à 18 ans. Il recommandait l'instauration d'un droit à un congé de formation d'une journée par semaine (*day release*) pour suivre des cours, équivalant à 330 heures par an pour tous les 15-18 ans. Ce rapport reprenait donc en partie la loi de 1944. Mais il allait plus loin avec une proposition de réglementation visant à dégager l'éducation complémentaire de ses liens avec l'industrie. L'opposition suscitée par ce rapport fut très vive et peut être résumée à travers les propos du ministre de l'Education, qui rejetait en bloc la proposition de réforme au nom du manque de moyens financiers pour la réaliser (16). Cette réponse négative recouvre un problème de fond : le Gouvernement doit-il instaurer ou non un système global de financement de la formation professionnelle ? Les résistances de tous bords étaient prêtes à se manifester. C'est tout le rapport de force entre le système productif et le système éducatif qui se trouvait mis en jeu, étant entendu que la majorité s'accordait pour laisser à l'industrie ses prérogatives dans le domaine de la formation professionnelle.

Encore actuellement, ce phénomène est observable et l'introduction du *Youth training scheme* en 1983 en est l'exemple concret (17), par l'ampleur des oppositions suscitées vis-à-vis d'une formation plus largement prise en charge par le système éducatif (voir deuxième partie, chapitre 6).

(16) Sir Thomas Eccles, conférence du 27 avril 1960, in *BACIE Journal*, juin 1960, p. 39.

(17) L'analyse de ce plan de formation est développée dans le chapitre 6 de la deuxième partie.

Plusieurs problèmes soulevés par le rapport Crowther sont, d'un certain point de vue, encore plus manifestes aujourd'hui, lorsque l'on sait que le droit à une journée de formation, qui avait été envisagé dès 1918 avec la loi Fisher, n'est toujours pas réalisé.

D'autres études sont venues compléter l'analyse de la situation de cette époque, préparant ainsi la refonte du système de formation professionnelle et la loi de 1964. Il s'agit du rapport Newson, qui a traité de la situation des jeunes avant la fin de leur scolarité obligatoire, et du rapport Robbins, qui a analysé l'enseignement supérieur.

- Le rapport Newson, publié en 1963, a posé le problème de la transition école-travail, avant la sortie de l'appareil scolaire : l'éducation doit-elle rester coupée du monde professionnel ou faut-il envisager, en particulier pour ceux qui abandonneront leurs études dès la fin de la scolarité obligatoire, d'introduire des sujets plus techniques dans l'enseignement général ? Afin de dépasser la résistance traditionnelle des enseignants à toute tentative de professionnalisation de l'éducation, le rapport proposa une solution qui consistait à privilégier l'intérêt pédagogique et éducatif, au sens large, des enseignements professionnels. Il recommandait également le prolongement de la scolarité jusqu'à 16 ans et suggérait que les enseignements techniques ne fussent introduits qu'au cours de cette année supplémentaire de scolarité, ce qui permettait de ne pas toucher, du moins officiellement, au reste du cycle d'éducation générale.

Dans le même sens, l'instauration d'un nouveau type d'examen fut proposée : le *Certificate of secondary education (CSE)* (voir première partie, chapitre 2), destiné à sanctionner la fin des études obligatoires pour les élèves « non académiques » (18), en se fondant sur l'assiduité des élèves et l'appréciation des professeurs plutôt que sur une épreuve finale. La mise en place des CSE, le développement des sujets professionnels au cours de la scolarité obligatoire sont autant de recommandations qui furent presque immédiatement suivies d'effet. En réalité, ces mesures officialisaient la situation déjà dans une large mesure en vigueur dans les *Secondary modern schools* de l'époque. En revanche, il fallut attendre encore presque dix ans (1972) pour que la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans soit réalisée.

- De son côté, le rapport Robbins, également publié en 1963, souligna le manque de planification de l'éducation, tout en focalisant l'analyse sur l'enseignement supérieur : « Ce serait une erreur de parler de système éducatif, au sens propre, en Grande-Bretagne. L'enseignement supérieur n'a pas été conçu dans une structure consciemment mise en place pour faciliter son développement harmonieux » (19). La volonté de planifier l'enseignement, la nécessité de créer un ministère indépendant pour gérer ce secteur, furent autant de points qui entraînèrent l'opposition du ministre de l'Éducation (20).

Malgré les résistances qu'il a soulevées, ce rapport marqua un tournant dans l'histoire de l'éducation britannique. Il est intéressant de constater que

(18) Traduction littérale de l'expression anglaise *non academic* qui donne une nuance sensiblement différente de celle de nos catégories « doué » ou « non doué ».

(19) Robbins Report, paragraphe 18, 1968.

(20) Lord Thomas Eccles, Conférence du 22 janvier 1964, in *BACIE Journal*, mars 1964.

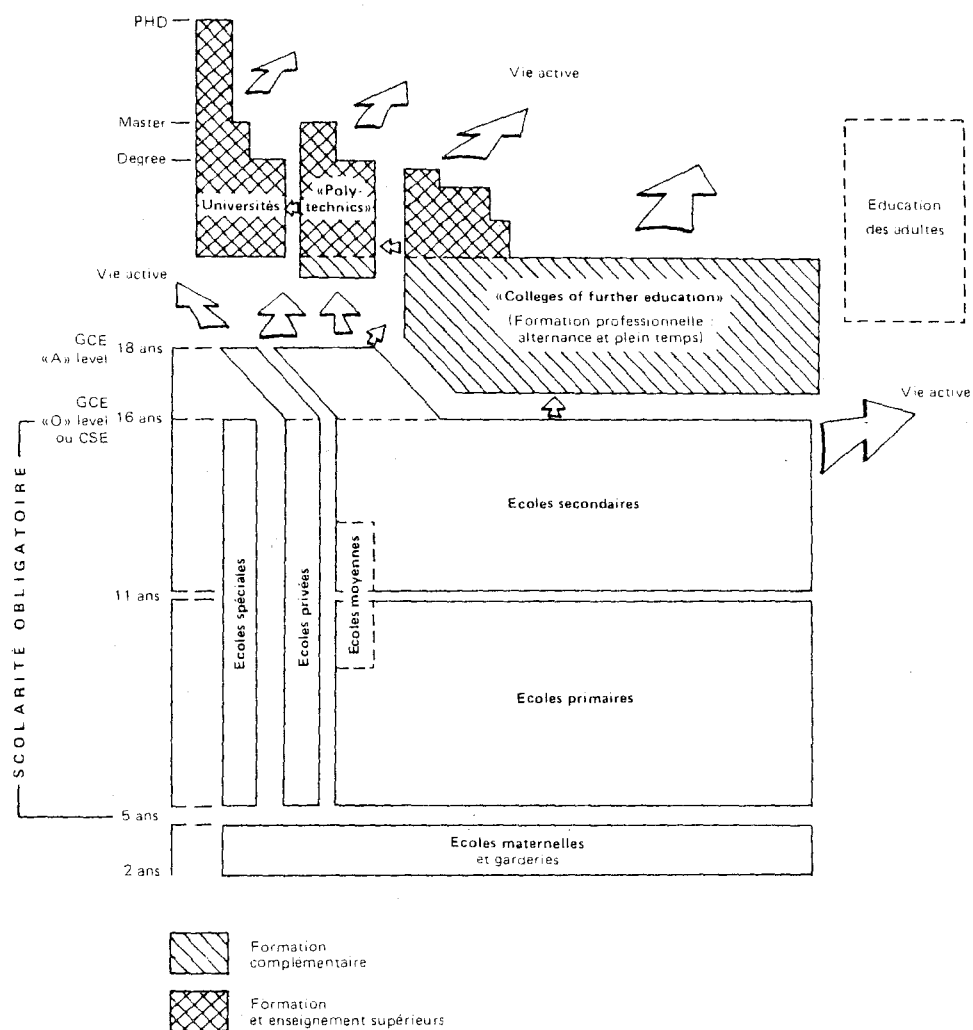
c'est le ministre de l'Education en personne qui, tout en évoquant le manque de moyens financiers de son ministère, s'est fait le défenseur des droits de l'industrie et des employeurs dans le domaine de l'éducation. Du point de vue de l'observateur français, cette situation semble tout à fait originale, et ce phénomène indique à quel point les interactions entre l'appareil d'Etat, l'appareil scolaire et l'appareil productif s'effectuent selon des modes différents de ce que l'on observe en France.

Les lois de 1964 et de 1973, les ITB et la MSC

Il n'est donc pas étonnant que ce soit finalement le ministère du Travail, plus proche de l'industrie, qui ait pris la responsabilité de mettre en place le nouveau système de formation. Pour la première fois en 1964, l'Etat va intervenir directement dans ce domaine. Il va suivre, en grande partie, les recommandations du rapport Carr, qui ne remettait pas en cause les liens établis entre le système éducatif et le système productif.

Allant dans le sens de la participation de l'industrie à la formation, les *Industrial training boards (ITB)* furent créés. Organisés par branche d'industrie, ces conseils paritaires sont constitués de représentants des syndicats, du patronat, de l'Etat et de l'éducation. Très liés à la production, ils disposent d'une grande indépendance vis-à-vis des autres instances (voir compléments au chapitre 5, première partie). La nécessité de coordonner leurs actions fut reconnue par l'ensemble des partenaires. La loi de 1973 alla dans ce sens en créant la *Manpower Services commission (MSC)*. Cet organisme fut établi pour mettre en place une politique nationale de l'emploi et de la formation, tout en coordonnant le travail des ITB. Le premier organisme centralisateur était institué.

Figure 1. — Le système éducatif britannique



Première partie / chapitre 2

Traits dominants du système éducatif

Description générale du système éducatif

Peu centralisé et uniformisé en comparaison de la France, le système éducatif britannique est placé sous le contrôle de l'Etat, des autorités locales, mais aussi des organisations paritaires pour ce qui relève du domaine de la formation professionnelle. Statutairement, il existe trois systèmes éducatifs au Royaume-Uni : celui de l'Angleterre et du Pays de Galles, celui de l'Ecosse, et celui de l'Irlande du Nord. Les trois systèmes sont institués par des actes de Parlement distincts. De même, ils sont gérés et administrés séparément. Toutefois, le poids de l'Angleterre est indéniable : elle réunit à elle seule plus des trois quarts des élèves du Royaume-Uni. Cette importance du système anglais est renforcée par le fait que la politique générale vise à ce que chaque système offre globalement les mêmes opportunités de formation et comporte des normes de qualité sensiblement équivalentes, tout en reconnaissant la nécessité de préserver les langues et les traditions en Ecosse, en Irlande du Nord et même au Pays de Galles (1).

Même si des différences existent entre les systèmes, les grandes lignes de l'organisation sont souvent les mêmes. Comme l'indique la figure 1, il n'y a pas de démarcation rigide entre les niveaux d'enseignement par catégorie d'établissement. Par exemple, les écoles moyennes relèvent à la fois de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et s'adressent à des jeunes entre 9 et 13 ans. Les collèges d'enseignement complémentaire couvrent le secondaire et le supérieur ; ils proposent en réalité des formations sur trois niveaux : des cours secondaires préparant à des *General certificates of education (GCE)* (voir *infra* sur les diplômes), des cours complémentaires à caractère professionnel et enfin des cours supérieurs comparables à ceux des établissements polytechniques. Cette variété est caractéristique d'une grande souplesse des filières de formation et de leurs modalités d'accès. Elle traduit la flexibilité de l'appareil éducatif britannique.

(1) En ce qui concerne le Pays de Galles, la tendance est à la séparation : en 1970, la responsabilité centrale pour l'enseignement primaire et secondaire a été transférée du ministre de l'Education et des Sciences au secrétaire d'Etat du Pays de Galles.

Tableau 1. — Le système éducatif du Royaume-Uni en chiffres (1982-1983)

	Etablissements	Elèves	Enseignants (1)
● Etablissements scolaires			
Ecoles			
— maternelles	1 259	56 300 (1)	2 600
— primaires	25 755	4 659 000	211 100
— secondaires	5 437	4 493 600	277 000
— privées	2 637	583 400	47 800
— spéciales (2)	1 989	142 200	19 400
Total	37 077	9 934 200	558 100
● Etablissements post-scolaires (3)			
Collèges et Polytechnics (4)	786		115 000
(complémentaire)		1 748 000	
(supérieur)		445 000	
Universités (5)	46	413 000	32 000
Total	832	2 606 000	147 000
● Education des adultes			
Centres d'éducation pour adultes (6)	4 000	1 783 000	
WEA et extra muros (7)		468 000	
Total		2 251 000	

(1) En équivalents plein temps.

(2) Elles accueillent des enfants handicapés.

(3) *Overseas students* inclus ; ils sont environ 40 000 à l'Université et 25 000 dans les autres établissements post-scolaires, dont 17 000 dans l'enseignement supérieur et 8 000 dans le complémentaire pour l'ensemble du Royaume-Uni (estimations).(4) Sur les 786 établissements, 755 sont des *Colleges of Further education* et 31 des *Polytechnics*. Sur les 755 collèges, 698 relèvent du secteur public et 57 sont « assistés ». En ce qui concerne les *Polytechnics*, 29 se trouvent en Angleterre, 1 au Pays de Galles et 1 en Irlande du Nord. En novembre 1982, il y avait 221 000 étudiants dans les *Polytechnics*, dont 203 000 dans l'enseignement supérieur et 18 000 dans le complémentaire pour l'Angleterre uniquement. En ce qui concerne les établissements supérieurs non universitaires de l'Ecosse et de l'Irlande du Nord et du Pays de Galles, les effectifs n'ont pas pu être extraits et sont, en conséquence, inclus dans ceux des collèges.(5) *Open university* comprise (74 000).

(6) Angleterre et Pays de Galles seulement.

(7) Workers Educational Association et des activités *extra muros* des universités.Source : établi à partir des statistiques du Department of Education and Science (DES), *Statistical bulletin 1/85*, T. 4 ; *Education Statistics for the UK*, édition 1984 et *Further Education Statistics in England*, 82/83.

Les établissements scolaires publics

Ecoles maternelles et primaires

Avant d'entrer à l'école primaire, les enfants peuvent être scolarisés dès l'âge de deux ans dans une école ou une classe maternelles. Des garderies et des jardins d'enfants complètent le dispositif d'accueil des tout-petits : en 1983,

au Royaume-Uni, 40 % environ des 3-4 ans étaient scolarisés à plein temps ou à temps partiel (2).

Au Royaume-Uni, la scolarité obligatoire dure 11 ans et concerne tous les enfants de 5 à 16 ans. En 1983, dans le secteur public, près de 26 000 écoles primaires regroupent quelque 4 700 000 enfants de 5 à 11 ans (tableau 1). Ce sont des établissements assez petits, de 180 élèves en moyenne. Le ratio enseignants/élèves y est élevé (22 élèves par enseignant).

Les écoles primaires sont pour la plupart organisées selon deux grands blocs d'enseignement. Le premier, *infant*, reçoit les enfants de 5 à 7 ans. Il conserve les caractéristiques des classes maternelles, avec une pédagogie active orientée vers le jeu et la découverte du schéma corporel. Les apprentissages scolaires formels sont plutôt réservés aux enfants de 7 à 11 ans dans le *junior*. En Ecosse, les écoles primaires accueillent les enfants jusqu'à 12 ans, tandis que les classes enfantines reçoivent les jeunes de 5 à 7 ans.

Transition entre primaire et secondaire

Pour tenter d'atténuer la démarcation entre les enseignements primaire et secondaire et permettre un passage progressif entre les deux sans rupture pour l'enfant à l'âge de 11 ans, certaines autorités locales anglaises ont créé des écoles premières et moyennes à la place des écoles primaires traditionnelles. La première école moyenne fut instituée dans le Yorkshire en 1968. Bien que de création récente, ces institutions ont connu un certain succès, puisque, au bout de dix ans, elles accueillaient déjà 6 % des enfants scolarisables. Ensuite, leurs effectifs se sont stabilisés autour de 7 %. Il semble que leur expansion doive se limiter à ce taux, car leur création, d'après le National Union of Teachers (NUT), répondait à des besoins locaux (3). Ce sont de petits établissements comptant 380 élèves en moyenne. Les écoles premières (*First schools*) accueillent les enfants de 5 à 8 ou 10 ans et les écoles moyennes (*Middle schools*) les enfants de 9 à 14 ans. Selon leurs caractéristiques, ces écoles sont reconnues de niveau primaire ou secondaire (*deemed primary or secondary*).

L'enseignement secondaire

Les écoles secondaires sont des établissements importants, avec 830 élèves en moyenne. Leurs classes sont moins surchargées que celles du primaire : elles comptent une moyenne de 16 élèves par enseignant. Suivant un mouvement de concentration au cours de la dernière décennie, le nombre d'établissements a tendance à diminuer : en 1983, il y avait 5 400 écoles secondaires pour 4 500 000 élèves (tableau 1).

(2) Cf. *Education statistics for the UK*, 1984.

(3) National Union of Teachers, *Middle schools : deemed or doomed ?*, NUT, 1979.

En général, l'entrée dans l'enseignement secondaire s'effectue à partir de 11 ans (12 ans en Ecosse). Jusqu'en 1964, la plupart des élèves passaient un examen qui correspondait à notre examen d'entrée en sixième, connu sous le nom de *Eleven plus (11 +)*.

Les trois filières : 1944-1965

Depuis la loi de 1944 et jusqu'en 1965, l'enseignement secondaire était organisé selon un système de filières étanches. Trois filières existaient : la filière « académique » était celle des *Grammar schools*, voie royale d'entrée à l'Université ; la filière « technique » avait un statut intermédiaire plutôt positif avec les *Technical schools* ; enfin, les *Secondary modern schools* représentaient la filière « non académique », où entraient tous les jeunes qui n'avaient pas été acceptés dans l'une des précédentes. Le passage d'un type d'établissement à l'autre était pratiquement impossible. Le jeune qui étudiait dans une *Modern school* n'avait aucune chance d'être réorienté par la suite vers un enseignement académique et admis dans les institutions correspondantes : l'accès à l'enseignement supérieur lui était définitivement barré, dès l'âge de 11 ans.

Les *Comprehensive schools*

Pour lutter contre cette sélection précoce et le cloisonnement des filières, le gouvernement travailliste demanda, en 1965, aux autorités locales de réorganiser leurs écoles secondaires afin de les décloisonner et d'offrir à chacun l'éventail de tous les choix possibles (4). Il en découla la suppression du *11 +* et le développement des *Comprehensive schools*, qui ont provoqué l'ébranlement du système éducatif instauré en 1944.

Six catégories de *Comprehensive schools* ont été instituées, en tenant compte de la diversité des établissements (5) :

- la *all through comprehensive* propose un enseignement pour toutes les catégories d'élèves de 11 à 18 ans ;

- le *two-tiers system* permet à tous les élèves à partir de 11 ans de suivre un enseignement dans une *Junior comprehensive school*. Vers 13 ou 14 ans, une partie d'entre eux peut passer dans une *Senior school*, tandis que les autres resteront dans la *Junior school* jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire ;

- une autre organisation permet le transfert de tous les élèves à 14 ans dans une *Senior school* ;

- dans un autre cas, tous les élèves entrent dans la *Junior school* à 11 ans, puis ils sont orientés à 14 ans vers deux types de *Senior schools*, soit vers un enseignement court ne conduisant qu'à la fin la scolarité obligatoire, soit vers un enseignement long conduisant vers l'Université ;

(4) Cf. Circulaire 10/65, *Organization of Secondary Education*, Department of Education and Science.

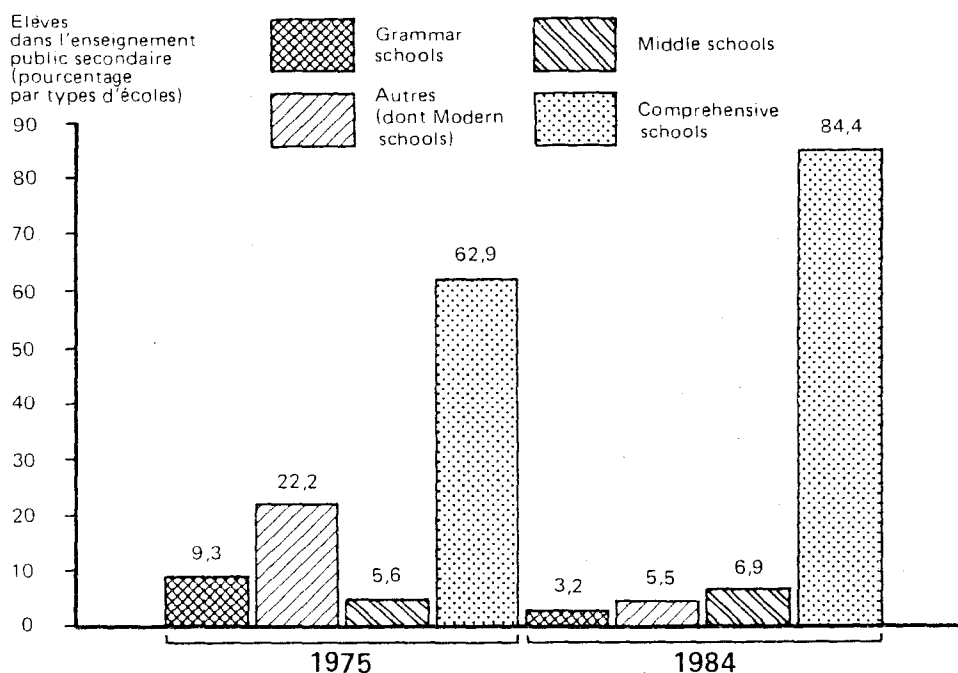
(5) *Idem*.

— un autre type de *Comprehensive school* propose un enseignement pour toutes les catégories d'élèves jusqu'à 16 ans, avec la possibilité de continuer la scolarité dans un *Sixth Form college* pour préparer l'entrée à l'Université ;

— enfin, une combinaison avec les *Middle schools* est également possible, avec le passage en *Comprehensive school* à 13 ans.

La *Comprehensive school* a pour but de couvrir l'ensemble des besoins de toutes les catégories d'élèves, pour les filières de l'enseignement court ou long. L'idée d'une école décloisonnée, apparue au cours des années 1920, a toujours été controversée mais, en dépit des résistances, les *Comprehensive schools* ont connu un développement massif, passant de quelques établissements en 1965 à près de 4 000 en 1980. L'accroissement des effectifs s'est fait aux dépens des autres types d'écoles, surtout des *Modern schools* (figure 2).

Figure 2. — Evolution des établissements secondaires entre 1975 et 1984



Source : établi à partir des statistiques du Department of Education and Science.

Les oppositions vis-à-vis de ce type d'établissements reposent sur une question désormais classique : cette institution est-elle capable d'assurer des formations de la même qualité et du même niveau que les *Grammar schools* ? La crainte du « nivellement par le bas » est un des *leitmotiv* qui reviennent à leur sujet. Néanmoins, si l'on tient compte du fait que les *Comprehensive schools* ne font pas de sélection à l'entrée, il semble qu'elles obtiennent de bons résultats à

la sortie, en particulier en ce qui concerne le nombre de *General certificates of education (GCE)* « O » et « A » levels (voir *infra* sur les diplômes), ainsi que le montre l'évolution des diplômes à la sortie de l'enseignement secondaire (tableau 2).

Tableau 2. — Répartition des diplômes à la sortie de l'enseignement secondaire au Royaume-Uni (1970-1983)

Diplôme \ Année	1970-1971	1975-1976	1979-1980	1982-1983 (*)
GCE « A » level	17,9 %	17,0 %	16,8 %	18,6 %
GCE « O » level	25,4 %	33,7 %	35,7 %	37,1 %
dont ayant obtenu				
de 1 à 4 « O » level	(17,7 %)	(25,4 %)	(26,4 %)	(27,0 %)
plus de 5 « O » level	(7,7 %)	(8,3 %)	(9,3 %)	(10,1 %)
CSE	10,3 %	30,8 %	33,0 %	32,5 %
Sans-diplôme	46,4 %	18,5 %	14,4 %	11,7 %
Total %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Total effectifs	716 000	823 400	915 000	902 000

(*) Grande-Bretagne seulement.

Source : établi à partir des statistiques du DES, Royaume-Uni, *Annual Abstract of Statistics 1982-1985*.

L'enseignement privé

Alors que la population scolaire du secteur public a augmenté de 25 % en vingt ans, passant de 8 millions en 1960 à près de 10 millions en 1983, celle du privé a, au contraire, diminué de 15 %, passant de 680 000 en 1961 à 580 000 en 1983 (6). Bien qu'il ne concerne que 6 % des effectifs scolaires et 2 600 écoles, ce secteur n'en joue pas moins un rôle important, lié à son statut. Les établissements sont plutôt de petite taille (un peu plus de 220 élèves en moyenne) et les conditions d'enseignement y sont favorables, avec des classes à effectifs réduits. Le ratio élèves/enseignants est beaucoup plus faible que dans l'enseignement public : 12 élèves par enseignant en 1983.

Les écoles privées sont financièrement indépendantes de l'Etat, qui ne les subventionne plus depuis 1975. A cette date, 300 d'entre elles recevaient une aide directe de l'Etat (*direct grant system*). Suivant son programme de réorganisation de l'enseignement secondaire, le gouvernement travailliste demanda aux écoles subventionnées de choisir entre deux options : soit conserver leurs avantages financiers, mais en devenant des *Comprehensive schools* et relever ainsi du secteur public, soit conserver leur indépendance et rester dans le secteur

(6) *Social trends*, HMSO, 1982, et *Statistical bulletin*, 1/85.

privé, mais en perdant l'aide de l'Etat. Sur les 174 *Grammar schools* privées à qui l'offre fut faite, 51 (dont 48 écoles catholiques) acceptèrent de devenir des écoles publiques, 4 furent fermées et 119 choisirent de devenir indépendantes. Quelques années plus tard, en 1979, le gouvernement conservateur, sans rétablir véritablement le *direct grant system* restaura une aide financière pour ces établissements privés par le biais du *Assisted places scheme*. Cette aide consiste en un système d'attribution de bourses pour les jeunes du secteur public désirant être scolarisés dans le secteur privé. Chaque établissement privé doit être enregistré auprès du ministère de l'Education et des Sciences afin d'être reconnu apte à délivrer un enseignement. Bien que destiné à une toute petite fraction de la population britannique, le secteur privé n'est pas homogène.

Les *Public schools* (7)

Ce sont des écoles privées d'un type particulier. Cette institution remonte au Moyen Age, mais elle ne s'est véritablement développée qu'au XVIII^e siècle sous sa forme actuelle. La plupart sont des pensionnats ayant un recrutement national, d'où le terme de *Great* ou *Public* pour les désigner. Au siècle dernier la Commission royale ne reconnaissait que neuf *Public schools* : Charterhouse, Eton, Harrow, Merchant Taylors, Rugby, St Paul's, Shrewsbury, Westminster et Winchester (8). Du point de vue financier, la plupart des *Public schools* doivent leur existence à des donations. Certaines ont été fondées par l'Eglise anglicane, mais elles ont généralement changé de fondateur à un moment ou à un autre de leur histoire. D'autres furent instaurées par la royauté. Certaines, enfin, le furent à l'initiative d'organisations patronales telles que les Guildes qui créèrent, par exemple, Merchant Taylors dans le Middlesex. Fondées sur la sélection sociale, les *Public schools* s'adressent aux enfants des classes les plus aisées. Les places y sont chères. Mais l'argent n'est pas toujours suffisant pour y être accepté. Le système des relations et des *old boys* (anciens de l'école) est indispensable pour entrer dans certaines écoles. La pratique des places gratuites, tout en élargissant l'éventail de ceux qui ont accès à ces écoles, ne permet qu'un brassage social très limité. Si l'on étudie l'origine des boursiers, certains appartiennent à des familles qui n'ont plus de fortune, mais qui sont restées liées aux groupes dominants et qui ont conservé leur réseau de relations. Les *Public schools* ont développé un type d'éducation spécifique qui a marqué et qui marque encore la société britannique. La discipline du corps et de l'esprit, le sens de l'équipe et de la collectivité, la maîtrise de soi, le goût de la compétition y sont inculqués ainsi que le sentiment d'appartenir à une élite où le sport collectif et le châtiment corporel ont leur place (9). Comme marque de distinction sociale, les *Public schools* jouent un rôle certainement important : on

(7) En Ecosse, le terme de *Public school* a un sens inverse, équivalant à la terminologie française d'école publique.

(8) Clarendon Commission, 1864. De nos jours, une *Public school* est reconnue comme telle si son directeur est membre de la *Headmasters' Conference* (HMC). Ils sont environ 200 à être dans ce cas.

(9) Encore de nos jours, la très grande majorité des établissements privés masculins ou mixtes revendiquent l'utilisation du châtiment corporel. Ils s'en servent dans leur publicité comme un critère distinctif de bonne éducation. Cf. les articles publiés dans le *Times* pour aider les parents à choisir une école privée, in *Sunday Times*, Peter Wilby, décembre 1981.

y cultive les signes distinctifs qui sont déterminants par la suite dans la vie sociale et professionnelle. Il en est ainsi de l'habillement et de l'élocution dont les subtilités et les codes restent hermétiques aux non-initiés.

Les diplômes et leurs répartition à la sortie de l'enseignement secondaire

Les *General certificates of education (GCE)*

Ces examens se passent à deux niveaux. Le premier est appelé « ordinaire » (*ordinary level*, couramment appelé « *O* » *level*), à 16 ans. le second est dit « avancé » (*advanced level*, soit « *A* » *level*) à 18 ans. Ces âges décrivent plus une norme qu'une obligation. Dans les faits, les procédures sont très souples. L'élève passera un GCE dans chacune des matières de son choix, qu'il aura souvent mis deux ans à préparer. Ces examens sont d'un niveau élevé, principalement les « *A* » *levels*, et comportent un degré d'approfondissement important dans la matière choisie. Chaque discipline est indépendante et peut donner lieu à l'obtention d'un diplôme. Il est possible, par exemple, d'avoir un « *O* » *level* en littérature anglaise et en chimie, et un « *A* » *level* en mathématiques.

La plupart des universités demandent à l'entrée un minimum de plusieurs « *O* » et « *A* » *levels* : la norme est souvent de 3 « *O* » *levels* et de 2 « *A* » *levels* dans cinq matières différentes. Un élève qui aura obtenu 3 « *A* » *levels* sera considéré comme brillant et certaines universités, telles que Cambridge ou Oxford, demandent un minimum de 3 « *A* » *levels* avec de bonnes mentions. Pour l'enseignement supérieur autre qu'universitaire, 5 GCE « *O* » *levels* sont souvent suffisants. En tant que « passeport pour l'enseignement supérieur », on peut donc considérer qu'un minimum de 5 GCE « *O* » *levels* donnerait l'équivalent de notre baccalauréat dans les sections les moins prestigieuses, alors que les « *A* » *levels* correspondraient aux sections A, C ou D selon les sujets choisis (10).

Ces examens ne sont ni gérés ni organisés par le ministère de l'Éducation et des Sciences. Ils sont administrés par des organisations indépendantes (*examining bodies*), dont six relèvent directement des universités (voir encadré sur « Les organismes d'examen pour le GCE »). Bien que ces organismes puissent proposer des examens dont les contenus diffèrent, ils sont toutefois obligés de coopérer ou tout du moins de tenir compte les uns des autres pour proposer des normes d'examens reconnues par tous.

Les examens écossais ont deux niveaux, ordinaire et supérieur. Ils peuvent être passés plus tôt, dès la quatrième ou la cinquième année. Un examen complémentaire est proposé aux élèves de sixième année (le *Certificate of sixth*

(10) Cette comparaison n'est donnée qu'à titre indicatif, pour que le lecteur français puisse se faire une représentation suffisamment claire.

year studies) et leur permet d'avoir le même nombre d'années que pour le « A » level.

Les GCE ont été introduits en 1951 en remplacement des anciens examens, *School certificate* et *Higher school certificate*. La fonction des GCE est d'autant plus claire qu'elle se traduit par une liaison institutionnelle avec les universités à travers les organismes d'examens, où siègent des représentants de l'enseignement supérieur.

Les organismes d'examens pour le GCE (*Examining bodies*)

- Oxford and Cambridge Schools Examination Boards
- Oxford Delegacy of Local Examinations
- Cambridge University Local Examination Syndicate
- Southern Universities' Joint Board (Universities of Bath, Bristol, Exeter, Reading, Southampton, Surrey)
- University of London Entrance and School Examination Council
- Joint Matriculation Board (Universities of Manchester, Liverpool, Leeds, Sheffield, Birmingham)
- Associated Examining Board for the GCE
- Welsch Joint Education committee
- Northern Ireland Schools Examination Council
- The Scottish Certificate of Education Examination Board

Les *Certificates of secondary education (CSE)*

En 1963, fut créé un nouvel examen conçu spécialement pour les *Modern schools* et d'un niveau nettement inférieur au GCE : le *Certificate of secondary education (CSE)* que des instances régionales furent chargées de mettre en place. Créé pour réduire le nombre d'échecs au GCE, cet examen est en grande partie fondé sur une évaluation continue du travail fait en classe. Afin de lui assurer une certaine reconnaissance, des sessions nationales d'examens sont organisées. La notation répartit les candidats sur cinq niveaux et le premier grade est reconnu comme l'équivalent d'un « O » level.

La répartition des diplômes

La diminution du nombre de non-diplômés est le phénomène le plus marquant de l'évolution de l'enseignement secondaire : alors qu'ils représentaient

près de la moitié des effectifs au sortir de l'appareil scolaire en 1970-1971, ils sont à peine plus de 10 % une quinzaine d'années plus tard (tableau 2). Ce phénomène résulte en grande partie de la prolongation de la scolarité obligatoire et de l'introduction du CSE. En effet, beaucoup de ceux qui traditionnellement n'avaient aucune chance d'obtenir un *General certificate of education* se sont vu attribuer ce diplôme créé pour eux. Leur pourcentage s'est stabilisé autour d'un tiers environ au cours de la dernière décennie, alors qu'ils n'étaient que 10 % en 1970.

Mais la transformation du système éducatif n'a pas remis fondamentalement en cause la hiérarchie des filières et leur caractère sélectif. Depuis 1970, le taux de ceux qui ont obtenu un ou plusieurs « A » *levels* fluctue faiblement autour de 18 % et le pourcentage de ceux qui ont au moins 5 « O » *levels* a légèrement augmenté, passant de 8 à 10 % : en 1983, à peine plus de quart (28 %) des jeunes obtiennent suffisamment de diplômes pour pouvoir entrer dans l'enseignement supérieur.

Néanmoins, des changements importants sont en train de se produire. En effet l'enseignement universitaire se modifie avec l'introduction de formations universitaires ouvertes à ceux qui n'ont que des « O » *levels*, grâce, en particulier, à l'instauration de l'*Open university* (voir première partie, chapitre 3). De son côté, l'enseignement complémentaire et supérieur (non universitaire) change structurellement et se développe. Toutefois, c'est le niveau intermédiaire qui connaît la plus forte croissance, avec l'augmentation du nombre de ceux qui, sans avoir obtenu leur « passeport » pour l'enseignement supérieur, n'en n'ont pas moins obtenu une partie : le pourcentage de ceux qui disposent de 1 à 4 « O » *levels* est passé de 18 % en 1971 à 27 % en 1983. Ils représentent les jeunes qui vont en priorité bénéficier des formations professionnelles de type complémentaire, correspondant au niveau technicien/ouvrier qualifié.

Les enseignements post-scolaires

- L'enseignement supérieur a reçu en 1983 près de 860 000 étudiants (tableau 1), dont la moitié sont dans les 46 universités, *Open university* comprise. Le reste est réparti à égalité entre les 31 établissements polytechniques et les collèges d'enseignement complémentaire. Plus des deux tiers reçoivent une bourse qui couvre les frais d'inscription (très élevés) ainsi qu'une allocation personnelle. Trait caractéristique de l'enseignement universitaire britannique, le ratio étudiants/professeur est excellent, avec un enseignant pour 13 étudiants.

- L'enseignement complémentaire a connu un grand développement au Royaume-Uni ; il possède, comme nous le verrons au chapitre 3 de la première partie, une organisation tout à fait particulière, à dominante professionnelle. Il est principalement dispensé dans les collèges qui accueillent les adultes aussi bien que les jeunes de plus de 16 ans, pour des formations qui ont souvent lieu à temps partiel, dans la journée ou en soirée. Ils sont plus de 1 700 000 à suivre ces enseignements. Les collèges d'enseignement complémentaire sont en général de très grosses unités gérant en moyenne près de 2 700 élèves chacun.

- L'éducation des adultes (voir première partie, chapitre 3), généralement reconnue comme appartenant au niveau complémentaire plutôt qu'au supérieur, est également très développée puisqu'elle concerne 2 300 000 personnes. Plus des trois quarts vont dans des centres d'éducation pour adultes, les autres dans les établissements de la Workers Educational Association. Enfin, certains participent aux activités *extra muros* des universités.

Au total, près de cinq millions d'adultes et de jeunes sont en formation post-scolaire, enseignement supérieur compris.

Les enseignants

Sur les quelque 710 000 enseignants (11) en exercice au Royaume-Uni en 1983, 81 % appartiennent à l'enseignement primaire et secondaire, 14 % à l'enseignement complémentaire et 5 % au supérieur. Le corps enseignant a connu un développement considérable entre 1960 et 1970 : les effectifs ont pratiquement doublé au cours de cette période. Mais la décennie quatre-vingt connaît un début de réduction des effectifs, en raison des restrictions budgétaires dont le secteur de l'éducation a fait l'objet.

Structure du corps enseignant

Malgré des répartitions fortement différenciées selon les niveaux, il n'y a eu qu'une très faible féminisation du corps enseignant au cours des quinze dernières années et sa structure est restée sensiblement la même : 59 % de femmes enseignent dans l'appareil scolaire (premier et second degré), 23 % dans l'enseignement complémentaire et 10 % à l'Université. Les femmes ne sont majoritaires que dans l'enseignement primaire et spécial (respectivement 78 % et 68 %). Elles sont 45 % et 49 % dans le secondaire et le privé. On compte au total 52 % de femmes et 48 % d'hommes pour l'ensemble du corps enseignant. La structure par sexe est donc restée relativement stable.

Formation

En revanche, de profonds changements sont intervenus en ce qui concerne la formation des enseignants et leurs diplômes. Alors qu'ils n'étaient qu'un quart (24 %) à avoir obtenu au moins une licence en 1965 (*graduates*), ils sont près de la moitié (45 %) dans ce cas en 1983. Toutefois, il existe de grands écarts selon les catégories, allant de 20 % dans le primaire à 97 % à l'Université. En moyenne, le niveau du corps enseignant s'est élevé et le pourcentage de *graduates* a pratiquement doublé en vingt ans.

(11) Dont 670 000 à plein temps et 40 000 à temps partiel, comptabilisés en équivalents plein temps.

Recrutement

L'Etat n'intervient pas dans le recrutement des enseignants, qui se fait directement par les autorités locales ou par les conseils d'administration des écoles. La seule contrainte venant du ministère de l'Éducation concerne les normes de qualifications requises pour enseigner, dont dépendent en partie les agréments d'établissement.

Les diplômes

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les diplômes reconnus pour l'obtention du statut « d'enseignant qualifié »⁽¹²⁾ sont de trois sortes :

— le *Certificate of education* prépare généralement aux fonctions d'enseignement. Il s'adresse à des étudiants qui n'ont obtenu aucun « A » *level*, mais qui sont titulaires d'au moins 5 « O » *levels*. Grâce à une année complémentaire, ils peuvent préparer et obtenir le diplôme immédiatement supérieur, qui est la licence en éducation (*bachelor of education*) ;

— le diplôme de *bachelor of education (BEd)* au niveau ordinaire équivaut à une licence. Il se prépare en trois ans, avec un niveau d'entrée de 2 « A » *levels*. Une quatrième année permet de passer le niveau avancé (*BEd Hons*) ;

— le *Post graduate certificate of education (PGCE)* se prépare en un an après la licence pour ceux qui ont déjà obtenu une licence de type littéraire ou scientifique.

Ces diplômes sont complétés par une année de stage pédagogique, durant laquelle le débutant est aidé dans ses nouvelles fonctions.

Jusqu'à une date récente, les diplômes d'enseignement n'étaient pas obligatoires pour exercer le métier d'enseignant. A partir de 1970, ils le sont devenus pour être admis à enseigner dans les écoles primaires et, en 1974, dans le secondaire. Exception faite de l'Ecosse où des diplômes distincts existent selon les niveaux, les enseignants peuvent exercer indifféremment dans le primaire ou le secondaire après leur formation. Les diplômes d'enseignement peuvent être préparés soit dans des collèges, soit dans des établissements polytechniques, soit dans les départements d'éducation des universités.

(12) La qualification pourrait être considérée comme un équivalent de la titularisation.

Première partie / chapitre 3

La formation post-scolaire

La formation post-scolaire comporte deux niveaux : le complémentaire et le supérieur. La structure de ce secteur résulte de la manière dont l'enseignement complémentaire a été défini par la loi sur l'éducation de 1944. D'après cette loi, l'éducation complémentaire (*Further education sector*) comprend tout ce qui ne relève pas de l'enseignement scolaire ou de l'enseignement universitaire. On y trouvera donc des formations post-scolaires de niveau complémentaire (inférieur à ce qui est l'équivalent du baccalauréat) et des formations post-scolaires de niveau supérieur non universitaire. Cette définition en négatif, loin d'éclaircir la question, crée en fait des imprécisions supplémentaires : le terme de *further education* recouvre presque tous les modes d'enseignement et de formation, voire d'animation, destinés aux plus de 16 ans en dehors de l'enseignement scolaire et universitaire.

Les grands domaines de l'éducation complémentaire (*further education*)

Trois grandes catégories peuvent être distinguées au sein de l'éducation complémentaire : l'enseignement professionnel, l'éducation des adultes et l'animation socio-culturelle.

Ces catégories d'activités, pourtant très différentes, relèvent toutes du ministère de l'Éducation et des Sciences et appartiennent au vaste secteur de l'éducation complémentaire. L'imprécision de leur définition au niveau institutionnel a pour conséquence directe l'opacité de ce domaine, ce qui favorise les amalgames statistiques les plus variés. L'indifférenciation est particulièrement forte en ce qui concerne les lieux et les publics. Par exemple, dans un collège où se déroulaient des travaux pratiques de cuisine, les étudiants avaient entre 16 et 53 ans. Leur statut allait de celui d'élève (à plein temps ou à temps partiel) préparant l'examen du City and Guilds pour devenir cuisinier, à celui de maîtresse de maison désireuse d'améliorer ses capacités ou d'amateur éclairé... Le même jour, dans un cours d'allemand, étaient présents des stagiaires envoyés par leurs employeurs, des étudiants et des jeunes venus pour des raisons personnelles.

Malgré ces enchevêtrements, il est possible de différencier les secteurs concernés selon leurs caractéristiques dominantes.

L'enseignement professionnel

Il s'effectue dans le cadre plus général de la formation professionnelle initiale et continue. Il couvre toutes les branches des secteurs de l'industrie, de l'artisanat et du commerce, de l'agriculture, de l'administration et des activités artistiques. Il prépare à tous les grades professionnels, depuis les opérateurs jusqu'aux cadres supérieurs. Les formations sont dispensées dans les collèges dont les appellations varient selon des spécificités secondaires. Le terme le plus courant est celui de collège d'enseignement complémentaire (*College of further education*) ou de collège technique (*Technical college*) ; les collèges d'éducation s'adressent aux enseignants en formation ; les établissements polytechniques (*Polytechnics*) offrent des formations de niveau supérieur, ainsi que les collèges ou les instituts d'enseignement supérieur.

Tous les modes de formation sont pratiqués : à plein temps sur l'année ou sur quelques mois en alternance avec des stages en entreprise (*sandwich courses*), à temps partiel avec un rythme d'alternance rapide composé de séquences de formation d'une journée par semaine (*day release*) ou de quelques semaines (*block release*) réparties sur l'année. De plus, des sessions sont également organisées en cours du soir.

L'éducation des adultes

Elle recouvre un enseignement multiple qui peut prendre toutes les formes : cours, conférences, visites, etc. Cet enseignement a principalement lieu en soirée, mais aussi dans la journée. Les sujets traités relèvent plutôt de la culture générale que de la culture technique. Les matières les plus étudiées sont les langues vivantes, en premier lieu l'anglais ; viennent ensuite les arts et la musique, l'histoire, locale le plus souvent, les sciences humaines, surtout la sociologie et, dans une moindre mesure, la psychologie, et, enfin, la gestion.

Les niveaux de formation s'échelonnent depuis les cours d'alphabétisation jusqu'au niveau universitaire, en passant par les GCE « O » et « A » *levels*. Les centres d'éducation ne sont pas les seuls établissements d'enseignement pour les adultes : y prennent part également les universités, avec leurs activités *extra muros*, et d'autres institutions publiques ou privées.

L'animation socio-culturelle et éducative

Elle relève du domaine des loisirs. Bien que destiné plus particulièrement aux jeunes, ce secteur a une autonomie très relative par rapport à l'éducation des adultes. L'organisation des loisirs à l'échelon national a commencé dès la seconde moitié du XIXe siècle, à partir d'initiatives privées. A la veille de la Seconde Guerre mondiale, le Gouvernement britannique décida que l'Etat devait y participer directement et proposa sa collaboration, en liaison étroite avec le

secteur associatif et les services éducatifs des autorités locales (1). De par la loi de 1944, le service de la jeunesse fut statutairement intégré à ce qui était appelé l'éducation complémentaire (*Further education sector*). Il appartenait donc aux services éducatifs des autorités locales de veiller à ce que les mesures fussent prises pour assurer l'organisation des loisirs.

La direction centrale des services de la jeunesse dépend, contrairement à ce qui se passe en France, du ministère de l'Education et des Sciences, qui subventionne directement les opérations d'intérêt général. Le ministère et les autorités locales participent conjointement au financement des services de la jeunesse et des centres communautaires, mais ce sont les autorités locales qui décident des projets particuliers à réaliser.

Les activités ont lieu en soirée ou dans la journée et s'adressent souvent aux jeunes. Elles peuvent être d'ordre éducatif, culturel ou sportif et se dérouler dans des centres de jeunes, des centres d'éducation pour les adultes, des clubs, des complexes communautaires mais, aussi, des collèges d'enseignement complémentaire.

La différenciation des lieux d'éducation

Toutefois, si à chaque lieu ne correspondent ni un public ni un domaine d'éducation uniques, de très fortes dominantes existent.

D'une manière générale, on peut dire que les collèges ont une vocation professionnelle et sont destinés en priorité aux formations initiale et continue ; les centres d'éducation pour adultes accueillent, comme leur nom l'indique, une vaste majorité de plus de 18 ans, pour des activités de développement éducatif ; les centres de loisirs s'adressent plus particulièrement à des jeunes et proposent des activités récréatives.

La transformation du système de formation post-scolaire

La structure des années 1950

La loi de 1944 avait prévu une structure pyramidale de l'enseignement professionnel. Dans les années 1950, il était constitué de la manière suivante :

— à son sommet, une dizaine de *Colleges of advanced technology (CAT)*, collèges nationaux, proposaient des formations conduisant à des diplômes de technologie équivalant à des licences ou à des maîtrises. Certains, tels que le

(1) Circulaire 1486, *The Service Youth*, Board of Education, novembre 1939.

Membership of the college of technologists (MCT), avaient même la réputation d'être l'équivalent d'un doctorat. Depuis, ces CAT ont été intégrés au système universitaire ;

— au niveau intermédiaire, 25 collèges régionaux proposaient également des cours relevant de l'enseignement supérieur dans les domaines scientifique et technique. Leur aire de recrutement était large, plus restreinte, toutefois, que celle des CAT. Ces deux catégories d'établissements avaient un caractère résidentiel. Le mode dominant de formation dans les collèges régionaux était le plein temps en alternance avec des stages dans l'industrie (*sandwich courses*) ;

— la base de la pyramide était constituée par les nombreux collèges locaux, *technical colleges* et *colleges of further education*, qui se consacraient aux formations de niveau intermédiaire pour les futurs ouvriers qualifiés et techniciens. En outre, ces collèges dispensaient des formations de niveau supérieur, pouvant atteindre la licence, ce qui est encore le cas de nos jours.

Depuis la publication, en 1963, du rapport Robbins (voir première partie, chapitre 1), il existe une tendance croissante à distinguer l'enseignement complémentaire et l'enseignement supérieur. Auparavant, l'enseignement complémentaire constituait un ensemble, dont les niveaux de formation ne se différençaient institutionnellement que par les appellations « avancé » et « non-avancé » (*advanced, non advanced*). Une nouvelle répartition est en train de se produire, qui permettrait d'homogénéiser l'enseignement supérieur, universitaire ou non : la formation complémentaire de niveau « avancé » acquiert peu à peu un statut de formation supérieure au même titre que les formations universitaires, comme en témoignent certains faits que nous allons examiner.

La création des universités scientifiques

Dégageant la formation professionnelle supérieure du cadre de l'éducation complémentaire, le rapport Robbins recommanda que les CAT fussent transformés en universités, ce qui fut fait dès les années 1966-1967. Il en est ainsi des universités d'Aston, Bath, Bradford, Brunel, City, Loughborough, Salford, Surrey. En quelques années, certaines ont déjà atteint un renom national et la sélection des étudiants y est très stricte. D'autres CAT ont été intégrés à des universités déjà existantes.

La promotion d'un système binaire dans l'enseignement supérieur

On le retrouve décrit par le ministre de l'Education, A. Crosland, en 1965, dans son discours de Woolwich. Il plaida, dès cette époque, en faveur d'un système binaire de l'enseignement supérieur, comprenant un secteur autonome et un secteur public. Le secteur autonome est celui des universités, avec une gestion distincte indépendante des autorités locales : il est subventionné par l'Etat et géré par un comité spécial, le University Grant committee (UGC). Le

secteur public regroupe l'ensemble des collèges n'ayant pas le statut universitaire, mais délivrant un enseignement de niveau supérieur et continuant à être gérés par les autorités locales.

La création des établissements polytechniques (*Polytechnics*)

En 1966, le Gouvernement annonça un plan de réorganisation du secteur public de l'enseignement supérieur conforme au discours de Woolwich (2). Des établissements polytechniques, institutions d'enseignement supérieur orientées vers la technologie (3) furent créés essentiellement par le regroupement d'anciens collèges. Dès 1973, il y avait 30 établissements polytechniques ouverts en Angleterre et au Pays de Galles.

La fondation du Council for National Academic Awards (CNAA)

Pour la première fois en 1964, une organisation autonome, le CNAA, eut le pouvoir de délivrer des diplômes de l'enseignement supérieur, d'un niveau égal ou plus élevé que celui de la licence, à des étudiants qui poursuivaient leurs études dans des établissements autres que les universités.

L'instauration du National Advisory Body (NAB)

Afin de poursuivre cette réforme de l'enseignement supérieur qui était en cours, le National Advisory Body (NAB) fut instauré pour coordonner les actions dans ce domaine et en améliorer la gestion.

La création de l'*Open university*

Pour ouvrir encore plus l'enseignement supérieur à des catégories moins privilégiées que celles habituellement concernées par les universités, fut créée, en 1971, l'*Open university*. Un diplôme n'est pas systématiquement exigé pour y avoir accès, mais elle n'en délivre pas moins des titres universitaires équivalant à ceux des autres universités. En permettant l'accès au monde universitaire à des étudiants qui en étaient écartés auparavant, l'*Open university* a provoqué une sorte de révolution dans l'univers académique et réduit le fossé qui s'instaurait entre l'enseignement universitaire et l'enseignement supérieur non universitaire.

(2) Cf. *A plan for Polytechnics and other colleges*, White Paper, Cmnd 3006, 1966.

(3) Cf. note chapitre 1.

Un enseignement supérieur en expansion

Cette transformation des structures de l'enseignement supérieur est allée de pair avec l'accroissement des effectifs qui, depuis 1970, ont augmenté de 38 %. Mais ce développement ne s'est pas fait de façon homogène, l'Université ayant connu une augmentation plus importante (+ 49 %) que le secteur de l'enseignement non universitaire (+ 30 %), au point de devenir pratiquement équivalente à ce dernier : sur les 858 000 étudiants de l'enseignement supérieur, 413 000 sont à l'Université et 445 000 dans des établissements non universitaires, tels que les collèges et les *Polytechnics* (tableau 3).

Tableau 3. — Evolution de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1970-1983)

Période Mode de formation	1970-1971 (Effectifs)	1979-1980 (Effectifs)	1982-1983 (Effectifs)	Evolution 1970-1983 (%)
Universités				
Plein temps	235 000	301 000	304 000	+ 29 %
Temps partiel	43 000	101 000	109 000	+ 153 %
Total	278 000	401 000	413 000	+ 49 %
Autres ens. sup.				
Plein temps	221 000	223 000	249 000	+ 13 %
Temps partiel	122 000	171 000	196 000	+ 61 %
Total	343 000	394 000	445 000	+ 30 %
Total ens. sup.	621 000	795 000	858 000	+ 38 %

Source : établi à partir des statistiques du DES (étudiants étrangers compris).

Toutefois, ce sont les formations à temps partiel qui ont principalement profité de ce mouvement. Dans le secteur non universitaire, elles se sont accrues de 61 % ; en revanche, le nombre des étudiants en formation à plein temps n'a augmenté que de 13 %. Mais l'Université est la principale bénéficiaire : + 153 % exactement, alors que les formations à plein temps progressaient de 29 % passant de 235 000 à 304 000 (tableau 3).

Contrairement à ce que l'on pouvait escompter, ce n'est donc pas l'enseignement supérieur non universitaire qui a connu le plus large développement, mais bel et bien le secteur universitaire lui-même, qui s'est profondément transformé en s'adaptant aux réalités socio-économiques, en diversifiant les modes de formation (développement des formations à temps partiel) et en

réorientant les disciplines avec l'avènement des universités scientifiques et de l'*Open university*, élargissant ainsi leur audience vers les moins diplômés et vers le monde du travail (4).

Le développement de l'éducation des adultes

Au cours de la dernière décennie, les inscriptions dans les centres d'éducation pour adultes sont passées de 1 600 000 en 1971 à 1 800 000 en 1983. Cet accroissement s'est accompagné d'un phénomène de concentration des établissements : alors qu'ils accueillaient en moyenne 250 personnes par an au début de la décennie précédente, ce chiffre a pratiquement doublé depuis. Ces établissements ont un rôle non négligeable, principalement en ce qui concerne les mises à niveau des connaissances de base et le développement de la culture générale. La préparation d'un diplôme est rarement le but explicite des cours qui y sont délivrés.

Néanmoins, les orientations professionnelles peuvent être assez marquées avec, par exemple, l'enseignement de la dactylographie ou de la sténographie et les actions de formation en faveur des demandeurs d'emploi. Les activités *extra muros* des universités, les actions de la Workers Educational Association se sont également étendues puisqu'elles ont touché 360 000 personnes en 1971 et 470 000 en 1983. Bien entendu, ces chiffres ne couvrent pas l'activité d'une multitude d'organismes privés qui agissent aussi dans ce domaine. Ils ne concernent que des organisations gérées ou subventionnées par les autorités locales ou bénéficiaires d'une aide directe de l'Etat.

La mutation de l'enseignement complémentaire dans les collèges

Contrairement à ce que l'on observe pour l'enseignement supérieur ou pour l'éducation des adultes, l'enseignement complémentaire est globalement resté stable. Mais cette stabilité apparente recouvre de profonds changements structurels.

La relative stabilité des effectifs dans les collèges

Les effectifs des collèges ont fluctué entre 2 000 000 et 2 200 000 depuis 1970 (tableau 4), malgré l'accroissement démographique de la population des

(4) En 1980, les disciplines les plus étudiées pour l'ensemble de l'enseignement supérieur concernaient l'administration, le commerce et la gestion (208 000 étudiants, soit 26 %), suivies par les études d'ingénieur et la technologie (129 000 étudiants, soit 16 %). Dix ans auparavant, en 1970, les sujets les plus étudiés étaient orientés vers les carrières de l'enseignement (24 % des étudiants), suivies par les études commerciales (22 %).

16-18 ans, qui est passée de 2 300 000 en 1970 à 2 800 000 en 1983. La stabilité relative des effectifs traduit donc proportionnellement une baisse par rapport à l'ensemble de la population concernée.

La forte augmentation des formations à plein temps

D'une manière générale, les formations à plein temps dans les collèges ont considérablement augmenté, passant de 430 000 étudiants en 1970 à 686 000 en 1983 (+ 160 %). Or, nous avons vu que celles du niveau supérieur étaient restées relativement stables. Ce sont donc les formations de niveau complémentaire non avancé qui se sont fortement accrues, avec, surtout depuis 1975, le développement des *sandwich courses*.

La diminution des cours du soir

Il semble que l'augmentation des formations à plein temps se soit faite largement aux dépens des cours du soir, qui ont subi les plus fortes baisses, avec une diminution de 110 000 étudiants en moins de dix ans entre 1970 et 1980. Toutefois, ce mode de formation est loin d'avoir disparu. Il reste au contraire dominant puisque, après une légère reprise, il concerne 720 000 étudiants en 1983, ce qui représente le tiers environ des effectifs des collèges d'enseignement complémentaire.

Tableau 4. — Evolution des effectifs dans les collèges du Royaume-Uni par mode de fréquentation (1970-1983) (1)

Mode de fréquentation	Période	1970-1971	1975-1976	1979-1980	1982-1983	Evolution 1970-1983
Plein temps (2)		430 000	547 000	560 000	686 000	+ 160 %
Temps partiel (3)		833 000	830 000	836 000	787 000	- 6 %
Cours du soir		808 000	860 000	698 000	720 000	- 11 %
Total		2 071 000	2 237 000	2 094 000	2 193 000	+ 6 %

(1) Niveaux complémentaire et supérieur inclus.

(2) Dont *sandwich courses* inclus : 39 000 en 1970-1971, 52 000 en 1975-1976 et 65 000 en 1979-1980 et 83 000 en 1982-1983.

(3) Congés-formation (*released*) inclus.

Source : établi à partir des statistiques du DES.

La diminution globale des formations à temps partiel

Après une période de relative stabilité au cours de la décennie — autour de 830 000 étudiants —, les effectifs en formation à temps partiel ont chuté depuis 1980. Cette diminution cache un mouvement complexe de restructuration de la formation, avec l'augmentation des formations sans congé officiel accordé par l'employeur, ce qui compense en partie la diminution des congés de formation.

La diminution des congés de formation (*released*) (5)

Les effectifs en formation (*block release* ou *day release*) ont diminué de 27 % depuis 1970, passant de 661 000 à 480 000 en 1983 (tableau 5). Leur réduction s'est faite en deux temps : d'abord, entre 1968 et 1973, une diminution de plus de 100 000 places (644 000 congés-formation en 1968 puis 543 000 en 1973) ; ensuite, une reprise à partir de 1974, pour remonter à 625 000 en 1979-1980 ; enfin, de 1980 à 1983, une réduction encore plus massive de 150 000 places.

Tableau 5. — Répartition des formations à temps partiel dans les collèges du Royaume-Uni (1970-1983) (1)

Catégorie	Période	1970-1971	1975-1976	1979-1980	1982-1983 (2)	Evolution 1970-1983
Congé-formation (<i>released</i>)		661 000	616 000	625 000	480 000	- 27 %
Autres formations à temps partiel		172 000	214 000	211 000	307 000	+ 78 %
Total		833 000	830 000	836 000	787 000	- 6 %

(1) Niveaux complémentaire et supérieur inclus.

(2) Le nombre de congés-formation n'étant plus disponible pour l'ensemble du Royaume-Uni, le ministère ayant cessé de le traiter, nous l'avons calculé par extrapolation à partir des données produites pour l'Angleterre.

Source : établi à partir des statistiques du DES.

L'augmentation des formations à temps partiel sans congé de formation

En revanche, les autres types de formation à temps partiel, parallèlement à la diminution des congés-formation, ont augmenté de 78 %, passant de 172 000 en 1970 à 307 000 en 1983 (soit plus du tiers des formations à temps partiel).

(5) Pour une définition des effectifs *released*, voir chapitre 5 paragraphe 3. Pour une comparaison entre le tableau 5 et la figure 3, il doit être tenu compte du fait que le premier concerne les effectifs du Royaume-Uni et la seconde ceux de l'Angleterre et du Pays de Galles.

Cette augmentation des formations individuelles peut faire l'objet de plusieurs interprétations. Il peut s'agir soit de travailleurs qui se forment en prenant sur leur temps de repos ou sur leur temps de travail, mais qui ne sont pas déclarés officiellement par l'employeur en tant qu'apprentis pour des raisons tenant au coût salarial (6), soit de personnes au chômage reconnues ou non comme telles.

Ce double phénomène, de diminution des congés-formation et d'augmentation des formations individuelles, est révélateur d'un désinvestissement de la part des employeurs. Il constitue un changement d'orientation, puisque l'on n'observe pas le même phénomène pour l'enseignement complémentaire de niveau supérieur, où le congé-formation s'est plutôt développé.

Les filières de qualification professionnelle dans les collèges

Dans l'enseignement complémentaire-supérieur, dit « avancé », la plupart des formations préparent à des diplômes professionnels reconnus. En revanche, au niveau « non avancé », les collèges assurent globalement tous les types de cursus. Le premier concerne la formation des adultes, le second propose des formations orientées vers des activités professionnelles tout en préparant à des examens de type académique, le troisième assure la formation professionnelle au sens strict du terme en conduisant à des diplômes professionnels reconnus.

La formation des adultes

Du point de vue des statistiques officielles du ministère de l'Education et des Sciences, cette catégorie est un mélange — elle est d'ailleurs intitulée « *unspecified* » —, où sont regroupées toutes les inscriptions qui ne relèvent pas des deux autres types de cursus précédemment cités. Nous les avons appelés « Autres » (voir tableaux 6 et 8). Toutefois, il est difficilement acceptable de laisser près de 550 000 inscrits, soit environ un tiers de l'ensemble des étudiants (en 1980), dans l'imprécision d'une telle appellation.

A l'analyse, cette catégorie se révèle, au contraire, très spécifique : elle regroupe essentiellement un public d'adultes, où près des trois quarts des inscrits ont plus de 21 ans. Les formations y sont pour la plupart (92 %) à temps partiel ; plus de la moitié (60 %) ont lieu sous la forme de cours du soir. C'est essentiellement cette catégorie « Autres » qui a connu la baisse la plus forte enregistrée depuis 1975 : le nombre des inscriptions, de 749 000 à cette date, est tombé à 552 000 en 1980, soit une diminution de 30 % en moins de 5 ans, faisant revenir cette filière à un niveau inférieur à celui de 1970, malgré une

(6) Ainsi que nous l'analyserons dans la seconde partie de cet ouvrage, contrairement à la situation en France, le salaire d'un apprenti britannique est plus élevé que celui d'un jeune travailleur du même âge.

légère reprise au début des années 1980. Cette forte baisse dans la formation des adultes (au niveau non supérieur) confirme et témoigne d'une forte diminution des cours du soir déjà soulignée précédemment. Une telle constatation éclaire sous un jour différent beaucoup de discours sur la chute des effectifs dans les collèges. La formation initiale des jeunes est trop facilement mise en cause et masque d'autres phénomènes importants. Il semble bien qu'il existe un véritable mouvement de restructuration de la formation initiale et continue.

Les formations « académiques et professionnelles »

Les collèges d'enseignement complémentaire proposent tout un ensemble de cours permettant de préparer des GCE « O » et « A » *levels*, ce qui prouve que les établissements secondaires n'ont pas le monopole des formations académiques. Toutefois, ces cours relèvent de la formation continue et s'adressent pour moitié à des adultes. De plus, ils sont souvent orientés vers des disciplines professionnelles, avec des sujets tels que la technologie, la mécanique, le travail du bois, le dessin technique, les langues. Plus de 250 000 personnes préparent des examens dans ce cadre, la majorité (54 %) en suivant des cours du soir. Ce type de formation a connu une progression régulière au cours de la dernière décennie et ses effectifs ont augmenté de 19 % entre 1970 et 1980.

La formation professionnelle

Elle est de loin l'activité la plus importante des collèges d'enseignement complémentaire. Si l'on tient compte des effectifs du supérieur dans ces établissements, plus d'un million de personnes (697 000 + 360 000, voir tableau 6) y sont en formation professionnelle et préparent des diplômes reconnus : un tiers au niveau complémentaire supérieur et deux tiers au niveau complémentaire.

En 1980, sur les 700 000 inscrits en Angleterre et au Pays de Galles dans les cours de formation professionnelle au niveau complémentaire, 24 % sont à plein temps, 61 % à temps partiel et 15 % en cours du soir. Les formations à plein temps et à temps partiel sont en général des formations initiales s'adressant à un public jeune (plus de 80 % de moins de 21 ans). En revanche, les cours du soir reçoivent plutôt un public d'adultes, où les trois quarts ont plus de 21 ans.

Depuis 1970, cette filière est restée relativement stable dans son effectif global (696 000 inscrits en 1970, 697 000 en 1980) ; après être descendu à son niveau le plus bas en 1976 (622 000), celui-ci est remonté progressivement, pour atteindre en 1980 son niveau de 1970. Toutefois, nous avons vu que cette stabilité recouvrait des transformations dans les modes de formation et, surtout, s'était accompagnée d'une diminution des congés-formation.

Tableau 6. — Les filières de qualification dans les collèges d'Angleterre et du Pays de Galles (1980)

Plein temps 509 000 (1)	Supérieur (*)	: 195 000	Professionnel	170 000	ONC/OND TEC/BEC C & G Divers	13 000 39 000 50 000 68 000
	Complémentaire (**)	: 314 000				
Temps partiel 733 000 (2)	Supérieur (*)	: 121 000	Professionnel	424 000	TEC/BEC C & G Divers	127 000 261 000 36 000
	Complémentaire (**)	: 612 000				
Cours du soir 635 000 (3)	Supérieur (*)	: 44 000	Professionnel	103 000	TEC/BEC C & G Divers	13 000 30 000 60 000
	Complémentaire (**)	: 591 000				
Ensemble (***) 1 877 000 (4)	Supérieur (*)	: 360 000	Professionnel	697 000	ONC/OND TEC/BEC C & G Divers	13 000 179 000 341 000 164 000
	Complémentaire (**)	: 1 517 000				
			GCE/CSE Autres	88 000 56 000		
			GCE/CSE Autres	35 000 153 000		
			GCE/CSE Autres	145 000 343 000		
			GCE/CSE Autres	269 000 552 000		

(*) Niveau « avancé ».

(**) Niveau « non avancé ».

(***) En ce qui concerne l'âge des inscrits :

— dans le supérieur, sur 356 000, 136 000 (38 %) ont moins de 21 ans ; ils sont 49 % dans ce cas dans les formations de plein temps, 34 % dans les formations alternées, 10 % dans les formations à temps partiel autres, 7 % dans les cours du soir ;

— dans le complémentaire, sur 1 517 000, 834 000 (55 %) ont moins de 21 ans ; ils sont 86 % dans ce cas dans les formations à plein temps, 66 % dans les formations à temps partiel en journée, 82 % dans les filières de formation professionnelle, 27 % dans les cours du soir.

(1) Dont 58 000 inscriptions dans les *sandwich courses*, 51 000 dans le supérieur et 7 000 au niveau complémentaire.

(2) Dont 109 000 en formation alternée entre l'école et l'entreprise.

(3) Dont 441 000 en formation alternée entre l'école et l'entreprise.

(4) Dont 551 000 en formation alternée entre l'école et l'entreprise.

Source : établi à partir des statistiques du DES.

La formation et les diplômes professionnels

Du point de vue des cursus et des types d'examens préparés, de profonds changements ont eu lieu. Sans diminution ou augmentation de la quantité d'inscrits entre 1970 et 1980, leur répartition s'est profondément modifiée, en particulier depuis 1976, avec l'instauration de nouveaux examens dans les secteurs technique et commercial.

Importance relative des diplômes professionnels

A la différence de ce que l'on observe en France, nous avons déjà vu qu'au Royaume-Uni, même dans l'enseignement général, les organismes d'examens sont distincts des instances d'enseignement. Ceci se retrouve également dans le domaine de la formation professionnelle. De plus, les diplômes ne tiennent pas une place aussi importante qu'en France dans les cycles de formation, où ils déterminent et sanctionnent un cursus. Au Royaume-Uni, même s'ils tendent à occuper une place croissante du point de vue pédagogique, ils n'ont encore qu'une importance relative. Cette situation tient :

— au mode de reconnaissance des qualifications, qui est traditionnellement fondé sur le temps de formation, plus que sur une épreuve finale telle qu'un examen. Ce rapport entre le temps et la sanction de la formation est l'enjeu de nombreux débats actuels entre les partenaires sociaux. Ce sujet brûlant touche directement aux conventions collectives, aux grilles de classifications et aux conditions d'élaboration des salaires, ainsi que nous le verrons plus loin ;

— à l'absence d'un système unifié d'évaluation des formations, source d'une multiplicité de programmes et de diplômes.

Elaboration des normes nationales

Bien que recherchée, son élaboration est difficile. La tendance à la normalisation se heurte à la résistance à l'égard de la centralisation. Les collèges aussi bien que les organisations professionnelles délivrent leurs propres diplômes. Presque chaque fois qu'un nouvel organisme est créé dans ce domaine, il instaure son propre certificat. Toutefois, une normalisation de fait se produit par le biais de la concertation et d'un système d'équivalences (7). Un nouvel examen, diplôme ou certificat, ne peut être créé ni avoir la moindre chance de survie, sans se faire reconnaître en tant que tel par rapport aux principaux diplômes déjà existants. Aussi l'importance d'un organisme d'examens et des diplômes qu'il délivre peut-elle se mesurer à sa longévité, véritable indicateur de sa capacité de survie face à la concurrence, à son pouvoir d'adaptation, à l'étendue de son audience et de son influence sur les autres organismes dont il devient alors la référence obligée.

(7) En est témoin le *Grading of Course* du *Burnham Further Education Committee*.

Les diplômes traditionnels

Depuis la fondation du City and Guilds of the London Institute (CGLI), à la fin du siècle dernier, le nombre de diplômes délivré par cet organisme n'a cessé d'augmenter, même au cours de la dernière décennie, passant de 248 000 en 1971 à 299 000 en 1979 (8). Traditionnellement, les diplômes du CGLI sanctionnent des formations pour les ouvriers qualifiés, voire hautement qualifiés.

Pour la formation des techniciens, des diplômes nationaux au niveau simple ou supérieur avaient été mis en place dès 1921 par le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les organisations professionnelles. En ce qui concerne les techniciens supérieurs, le *Higher national diploma (HND)* est reconnu comme équivalant à une licence de l'enseignement supérieur (*degree*) et le *Higher national certificate (HNC)* se situe à un niveau légèrement inférieur. L'*Ordinary national diploma (OND)* aussi bien que l'*Ordinary national certificate (ONC)* sanctionnent tous deux des formations de technicien. Ils sont reconnus équivalents au GCE « A » level, soit au baccalauréat de technicien en France.

Tableau 7. — Les diplômes d'enseignement professionnel en Angleterre et au Pays de Galles (1972-1979) (*)

	1972	1973	1975	1978	1979 (**)
● Niveau supérieur					
CNAA	—	6 000	12 000	20 000	23 000
HND	7 000	6 000	6 000	7 000	7 000
HNC	12 000	11 000	11 000	13 000	13 000
Total supérieur	19 000	23 000	29 000	40 000	43 000
● Niveau complémentaire					
ONC	15 000	14 000	14 000	17 000	15 000
OND	6 000	6 000	7 000	10 000	9 000
C & G	254 000	256 000	256 000	288 000	289 000
TEC	—	—	—	—	7 000
BEC	—	—	—	—	2 000
Total complémentaire	275 000	276 000	277 000	315 000	312 000

(*) Ce tableau ne rend pas compte des diplômes délivrés par tous les autres organismes, leurs résultats ne sont pas répertoriés.

(**) Au-delà de 1979, les séries statistiques ont été interrompues.

Source : établi à partir des statistiques du DES.

Les nouveaux diplômes du CNAA et du TEC

L'augmentation progressive du nombre de diplômes délivrés par le Council for National Academic Awards (voir *supra*), de 6 000 en 1973 après sa création à 23 000 en 1979 (tableau 7), n'a pas, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, entraîné de diminution du nombre de diplômes de type HND/HNC. Au

(8) Le nombre de candidats se présentant à ces examens est à peu près le double.

contraire, leur nombre a légèrement augmenté au cours de la décennie, passant de 17 000 en 1973 à 20 000 en 1979 (tableau 7).

La création du *Technician Education Council (TEC)* est l'expression de la transformation de l'enseignement professionnel (9). Instauré en 1973 en coopération avec le City and Guilds of the London Institute (CGLI), il gère l'ensemble des examens de techniciens (qui sont organisés en modules) et délivre des diplômes sur la base d'un système d'unités de valeur capitalisables. D'après l'analyse des effectifs, il semble que ce nouvel organisme ait attiré des élèves auparavant inscrits pour les ONC/OND ou les diplômes du CGLI. De 89 000 inscrits pour les ONC/OND en 1975, il n'y en a plus que 6 000 en 1982 ; de 432 000 inscrits pour préparer les examens du CGLI en 1975, il n'y en a plus que 287 000 en 1982. Durant cette période, les effectifs pour le TEC/BEC ont grossi d'autant, passant de 0 en 1975 à 183 000 en 1982 (tableau 8).

Tableau 8. — Evolution des formations dans les collèges d'Angleterre et du Pays de Galles (1970-1982)

	1970	1975	1976	1980 (1)	1982
Supérieur					
(*)	304 000	338 000	340 000	360 000	
(**)				346 000	384 000
Complémentaire					
(*)	1 562 000	1 693 000	1 582 000	1 517 000	
(**)				1 454 000	1 505 000
— ONC/OND (*)	70 000	89 000	43 000	13 000	
(**)				12 000	6 000
— TEC/BEC (*)	—	—	65 000	178 000	
(**)				168 000	183 000
— C & G (*)	503 000	432 000	410 000	341 000	
(**)				321 000	287 000
— Divers prof. (*)	123 000	120 000	104 000	165 000	
(**)				157 000	159 000
Total prof. (*)	696 000	641 000	622 000	697 000	
(**)				658 000	635 000
— Autres (*)	641 000	749 000	706 000	552 000	
(**)				540 000	587 000
— GCE/CSE (*)	225 000	273 000	254 000	268 000	
(**)				256 000	283 000
Total (*)	1 866 000	2 031 000	1 922 000	1 877 000	
(**)				1 800 000	1 889 000

(*) Angleterre et Pays de Galles.

(**) Angleterre seulement.

(1) Les séries statistiques groupant l'Angleterre et le Pays de Galles ont été interrompues en 1981 : seules subsistent les données sur l'Angleterre.

Source : établi à partir des statistiques du DES.

(9) Créé en parallèle, le Business Education Council (BEC) s'occupe des diplômes du secteur tertiaire.

L'existence de ces nouveaux diplômes ne semble pas avoir provoqué une réelle augmentation des candidats. La légère reprise observée entre 1976 et 1980 dans les effectifs totaux de la formation professionnelle (622 000 à 697 000) semble plutôt devoir être attribuée à l'augmentation des inscriptions pour les diplômes d'organismes divers (divers prof.), qui sont passées de 104 000 en 1976 à 165 000 en 1980, et la réduction enregistrée depuis 1980 à la chute des congés-formation (*released*).

Néanmoins, il est beaucoup trop tôt pour faire l'évaluation et présager de l'avenir de ces nouvelles formations, pour mesurer et identifier le type d'impact qu'aura en particulier le TEC. Dans tous les cas, celui-ci permet au minimum de renouveler les plans de formation. Certains diront que la chute des effectifs pour les cours du CGLI et l'augmentation pour ceux du TEC, signent la fin de l'ère de l'ouvrier qualifié au profit de celle du technicien, cependant, comme la seconde partie de cette ouvrage tente de le montrer, les phénomènes sont loin d'être aussi simples, aussi bien du point de vue de la formation que du point de vue du travail.

Première partie / chapitre 4

Contrôle et financement : des pouvoirs partagés

Au Royaume-Uni, le pragmatisme l'emporte fréquemment et, dans bien des cas, l'usage fait force de loi. Aussi n'est-il pas étonnant de constater que si la loi de 1944 donne, dans sa section I, au ministre de l'Education un pouvoir de direction sur les autorités locales qui sont placées sous son contrôle en ce qui concerne l'éducation, dans les faits, aucun ministre n'en a usé à ce jour. D'après un spécialiste de l'éducation britannique, l'exercice d'un tel pouvoir risquerait de conduire à une crise politique de premier ordre. « Consultation et négociation sont les deux moyens de gouvernement que l'on attend d'un ministre, et c'est précisément ce qu'il fait »(1). Une telle phrase est significative de la place qu'occupe l'Etat, du type de pouvoir qu'il exerce sur le système éducatif et de son rôle, limité par celui des autorités locales. Celles-ci ont un pouvoir direct sur les établissements, bien que ces derniers disposent eux-mêmes d'une certaine autonomie relativement inconnue en France.

Concrètement, et en simplifiant quelque peu les faits, le système éducatif est organisé selon trois niveaux : le premier est celui de l'Etat, le deuxième celui des autorités locales, le troisième celui des établissements. Nous allons examiner comment les différentes composantes du contrôle de l'enseignement s'articulent autour de ces niveaux.

Le financement

Le financement du système éducatif n'est pas homogène : il se différencie selon les catégories d'établissements.

- Les *universités* sont les seules unités d'enseignement que l'Etat subventionne directement, à raison de 80 %. Toutefois, grâce au système de répartition des subventions qui a été mis en place, elles ne tombent pas pour autant sous sa dépendance. En effet, les fonds alloués aux universités sont versés dans leur totalité à une commission relativement indépendante, le *University Grant committee*, qui se charge de répartir les subventions entre les universités — sauf en

(1) Cf. H.C. Dent, *Education in England and Wales*, Hodder and Stoughton, 1982, p. 52.

ce qui concerne l'*Open university* et quelques établissements de l'enseignement supérieur, qui sont directement pris en charge par l'Etat. Ainsi, les universités dans leur ensemble, bien que financées par le ministère de l'Education, disposent d'une grande autonomie vis-à-vis de celui-ci.

- Les *collèges d'enseignement complémentaire* (*Colleges of further education*) ont un système de financement plus complexe qui passe en partie par les autorités locales. Financés sur des fonds publics et locaux, ils disposent également de revenus directs sous la forme des droits d'inscription. Ces *fees* sont payés par les entreprises ou par les étudiants qui ont la possibilité de demander une bourse auprès de l'autorité locale. Par ailleurs, quelques collèges bénéficient de dons ou de legs. Grâce à ces modes de financement multiples, les collèges gardent une certaine autonomie.

- Les *écoles primaires et secondaires du secteur public* sont totalement prises en charge par l'Etat et les autorités locales. Néanmoins, malgré ce financement public, les écoles ont une indépendance sur les plans administratif et pédagogique.

Quels que soient les cas de figure, nous devons constater que le système éducatif, tout en étant très largement financé par l'Etat n'est pas, dans les faits, sous le contrôle direct du ministère, en raison de l'existence de contre-pouvoirs dont nous allons examiner le rôle.

Le rôle de l'administration centrale et des autorités locales

En Angleterre, l'éducation se trouve placée sous la tutelle du ministère de l'Education et des Sciences. Au Pays de Galles, en Ecosse et en Irlande du Nord, l'enseignement non universitaire relève des secrétaires d'Etat de chacune de ces contrées. Toutefois, malgré des différences partielles, les grandes lignes d'organisation subsistent et se traduisent en termes de décentralisation et d'autonomie des établissements.

- *Le rôle de l'Etat* consiste essentiellement à élaborer et à définir les grandes lignes de la politique éducative, à établir les normes minimales applicables à l'ensemble des établissements ainsi qu'aux enseignants. Il a également la charge de répartir les fonds alloués entre l'enseignement primaire, secondaire et complémentaire. Mais, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, il n'intervient pas directement dans l'administration des établissements ni dans le recrutement des enseignants et l'organisation des examens. Un corps d'inspecteurs de l'éducation, Her Majesty Inspectorate (HMI), a la responsabilité de veiller à ce que les établissements assurent correctement leur fonction éducative tout en respectant les normes nationales. Bien qu'ils n'aient aucun pouvoir pour donner des ordres et que leur tâche soit de conseiller les partenaires éducatifs, leur avis est généralement très écouté. Leur fonction principale consiste à faire un rapport au ministre sur l'efficacité du système éducatif. Mais les services des ministères, les autorités locales, les établissements, les enseignants reçoivent également leurs conseils et en tiennent généralement compte dans l'exécution de leur travail.

Quand cela se présente, les inspecteurs peuvent avoir aussi des fonctions de formation auprès des enseignants. Recrutés presque exclusivement dans le milieu éducatif, ils sont souvent des spécialistes dans une discipline donnée.

Afin de garantir leur indépendance, ils ne sont pas appointés par le ministère, mais par la Couronne, comme leur titre l'indique. En Angleterre, ils étaient environ 350 en 1980.

- C'est aux *autorités locales* qu'incombe la mise en œuvre du système éducatif. Elles doivent veiller à ce que chaque enfant de leur circonscription reçoive un enseignement de qualité dans un établissement public ou privé, selon le choix des parents. De ce fait, elles doivent fournir un nombre suffisant de places, et donc créer et entretenir une infrastructure adéquate. Elles sont responsables de l'enseignement obligatoire, mais aussi de l'accueil pré-scolaire et de l'enseignement complémentaire.

Chaque autorité locale a dû créer un comité spécial pour l'éducation : ce sont les autorités scolaires locales (*Local education authorities, LEA*). Il existe 121 autorités locales chargées de l'éducation et d'autres services publics (voirie, services d'urgence, services sociaux, transports, etc.)(2). En ce qui concerne la capitale, l'Inner London Education Authority (ILEA) est responsable uniquement de l'éducation, avec une structure indépendante du Greater London Council (GLC).

Les ressources des autorités locales proviennent principalement des subventions de l'Etat (60 % environ) et des impôts locaux (40 %) (3). Le poste « Education », de loin le plus important, représente 44 % dans le budget de fonctionnement des autorités locales.

Ainsi, il revient aux autorités locales de veiller au bon fonctionnement des établissements dont elles ont la charge, de mettre en œuvre les programmes de construction, d'agrandissement ou d'aménagement nécessaires. Elles recrutent et rémunèrent les enseignants et le personnel éducatif. Elles fournissent le matériel pédagogique requis. Egalement responsables des programmes de formation, elles délèguent leurs pouvoirs dans ce domaine aux directeurs des établissements(4). D'après cette répartition des compétences, il pourrait sembler que les autorités locales ont tous les pouvoirs dans le domaine de l'éducation. Or, c'est loin d'être le cas et l'Etat peut exercer un pouvoir de contrainte important lorsque vient le moment d'accorder les subventions et d'en définir le montant pour chaque collectivité locale.

(2) 96 en Angleterre, 8 au Pays de Galles, 12 en Ecosse et 5 comités pour l'Education en Irlande du Nord (*Education and library boards*).

(3) La proportion entre les subventions de l'Etat et les revenus locaux ont un rapport variable selon les périodes : en 1980, les subventions représentaient 61 % et les impôts locaux 39 %, G.W. Jones, in Lagroye & Wright, « Les structures locales en Grande-Bretagne et en France », *Notes et Etudes documentaires*, n° 4687-88-89, La Documentation française, Paris, 1982, p. 175.

(4) En Ecosse, l'enseignement complémentaire est directement pris en charge par le Département de l'Education écossais, exception faite de quelques établissements. Il en est de même en Irlande du Nord.

La maîtrise des contenus de formation et des examens

Les programmes, notamment ceux de l'enseignement secondaire et complémentaire, sont dans une large mesure déterminés par les examens préparés. Or, les organismes d'examens sont nombreux et indépendants et les contenus d'enseignement sont laissés à l'appréciation des établissements, voire dans bien des cas à des équipes d'enseignants. Il n'existe pas de programmes nationaux applicables à tous les établissements ni de suivi de la formation d'une année à l'autre entre les écoles des autorités locales. Il n'est pas rare, également, que des différences importantes de programme soient relevées d'un établissement à l'autre dans un même comté. Malgré cette apparente anarchie, une certaine homogénéisation s'est produite par le jeu des influences entre les organismes d'examens et organismes nationaux qui contribuent à l'élaboration des normes de formation applicables. Nous n'en citerons que deux : le *Schools council* et la FEU.

- Le *Schools council for the Curriculum and Examinations* a été créé en 1964. C'est un organisme indépendant représentant l'ensemble du corps éducatif. Les enseignants y sont présents à une large majorité des deux tiers. Il est financé à égalité par le ministère de l'Éducation et par l'ensemble des autorités locales. Ses fonctions sont de favoriser la recherche pédagogique et de susciter la réforme des systèmes d'examens, sans empiéter sur les responsabilités des organisations existantes (5).

- La *Further Education Curriculum Review and Development Unit (FEU)* (Unité de recherche et de développement des programmes de formation dans l'enseignement complémentaire) est un organisme consultatif financé par le ministère. Instituée en 1976 par S. Williams, elle fut conçue comme un organisme parallèle au *Schools council* dans le domaine de l'enseignement complémentaire, avec pour lourde tâche de rendre possible une approche plus coordonnée des contenus de formation dans ce domaine, en faisant ressortir les insuffisances et les chevauchements inutiles, en déterminant des priorités et en conduisant des actions expérimentales. Ses travaux ont en particulier servi lors de la mise en place du *Youth training scheme*.

La relative indépendance des établissements

Étant donné la multiplicité des contenus d'enseignement et des examens, il n'est pas étonnant que les choix pédagogiques se fassent en définitive au niveau des établissements.

(5) Pour une analyse critique du rôle du *Schools council*, se reporter à l'article de M. Young, « The rhetoric of Curriculum development », in G. Whitty and M. Young, *The Exploration in the politics of school knowledge*, Nafferton Books, 1976, pp 191-199.

L'administration des écoles

La loi de 1944 imposait à chaque école d'avoir un conseil d'administration dont les pouvoirs étaient statutairement très limités. Il n'avait aucun pouvoir de contrôle sur le recrutement des enseignants ni sur leur licenciement, qui demeuraient du ressort des autorités locales. Pour une école de comté (*County school*) le conseil d'administration était désigné par les autorités locales ; pour une école libre (*Voluntary school*), confessionnelle mais entièrement prise en charge par l'Etat, un tiers des places du conseil étaient réservées aux propriétaires de l'établissement. Mais il en a été autrement dans la pratique et la loi sur l'éducation de 1980 a entériné une partie des modifications survenues, avec une plus large place accordée aux enseignants ainsi qu'aux parents d'élèves dans le conseil d'administration.

Le chef d'établissement

C'est en réalité au chef d'établissement que reviennent les pouvoirs les plus étendus dans les domaines de l'administration de son établissement et de la pédagogie. Nous avons vu qu'assez fréquemment, les autorités locales se déchargeaient d'une partie de leurs tâches sur les écoles car, en dernier ressort, c'est le chef d'établissement qui est responsable de la bonne marche de son institution. De ce fait, la sélection des enseignants (6) et celle des programmes lui incombent souvent dans la pratique. Un tel pouvoir correspond pour une large part à la conviction généralement répandue que les résultats d'une action collective sont bons si son responsable dispose d'une grande liberté.

Les limites de son intervention tiennent au fait qu'il doit en rendre compte devant la collectivité. Dans ces institutions, il travaille en étroite collaboration avec les enseignants, qui eux-mêmes disposent d'une grande autonomie pour s'organiser.

(6) Cf. J. Auba et J.-M. Leclercq, « Les enseignants dans les sociétés modernes. Une même interrogation », *Notes et Etudes documentaires*, n° 4775, La Documentation française, Paris, 1984.

Première partie / chapitre 5

La formation professionnelle

Un système en transformation

Les *Industrial training boards*

La principale innovation de la loi de 1964 fut l'institution des *Industrial training boards (ITB)* (voir première partie, chapitre 1). Ce sont des comités tripartites composés de représentants des employeurs, des syndicats et du système éducatif. Organisés par branche industrielle, ils ont été créés pour faciliter la coordination entre la formation et l'emploi. Les ITB ont un rôle financier et pédagogique de tout premier plan et une fonction de régulation sans intervention directe de l'Etat. Leur mission est triple :

- évaluer les besoins en main-d'œuvre et en formation dans leur branche ;
- mettre au point des recommandations de formation et d'enseignement complémentaire et produire les documents pédagogiques nécessaires ;
- veiller à la mise en place des nouveaux plans de formation et au maintien de leur qualité dans les entreprises, les collèges d'enseignement complémentaire, les centres de formation.

Les comités financent leurs actions grâce à une nouvelle taxe qu'ils collectent auprès des entreprises. Ils redistribuent une partie des sommes collectées, soit en accordant des subventions aux entreprises pour leur efficacité et leur participation directe à la formation, soit en finançant des formations interentreprises là où elles sont nécessaires.

Dès 1969, 23 comités étaient créés et couvraient 60 % de la population active, soit environ 15 millions de travailleurs. Bien que placés sous la responsabilité du ministère du Travail, les ITB disposent d'une autonomie considérable. Parmi ces comités, peuvent être mentionnés ceux du bâtiment et des travaux publics, des industries mécaniques, de la sidérurgie, des transports routiers, des transports aériens, etc. Leur indépendance les uns vis-à-vis des autres a posé de sérieux problèmes en raison d'un manque de coordination.

Une enquête commandée par le ministère du Travail et publiée en 1972, *Training for the Future, a plan of discussion*, fit apparaître de nombreuses critiques. Il leur était surtout reproché de prélever des impôts trop élevés : pourtant, seulement 13 comités taxaient à 1 % et plus de la masse salariale des

entreprises. Le système de financement qui était généralement utilisé (*levy ou grant system*, voir *supra*) comportait une lourdeur administrative importante. Les ITB furent rapidement accusés d'être « bureaucratiques ». Par ailleurs, il fut mis en évidence qu'ils ne prenaient pas en compte les problèmes interindustriels régionaux spécifiques à des bassins d'emplois. Enfin, des secteurs entiers de l'industrie et des services étaient négligés, alors qu'il existait des métiers relevant de plusieurs branches industrielles et couverts par plusieurs comités.

La Manpower Services commission

La réponse fut apportée par la loi de 1973, qui instaura un organe central, la Manpower Services commission (MSC) et modifia le système de financement de la formation professionnelle. La MSC fut chargée de mettre en place une politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle, tout en supervisant et en coordonnant l'action des ITB. En plus de ces tâches, elle eut la responsabilité de promouvoir la formation dans les secteurs non couverts par les ITB et de développer le recyclage des adultes et des demandeurs d'emploi, ce qui fut fait à travers les *Training opportunities schemes (TOPS)*.

Mise en place dès janvier 1974, la MSC est un organisme multipartite, distinct du Gouvernement mais responsable devant le ministre du Travail (1). La MSC est composée d'un président nommé par le ministre et de neuf membres désignés après consultation des organisations concernées. Trois membres représentent la *Confederation of British Industry (CBI)*, trois autres le *Trades Union Congress, (TUC)*, deux membres représentent les autorités locales et un membre le secteur éducatif. Son budget fut de 640 millions de livres sterling en 1978-1979 ; de 870 millions en 1980-1981, et de plus d'un milliard de livres l'année suivante (2). Cet organisme emploie près de 25 000 personnes et son importance n'a cessé de croître proportionnellement à l'accroissement du chômage.

La MSC dispose d'un service de statistiques et de planification et de trois services d'intervention. L'*Employment Service Division* s'occupe de l'emploi et agit par l'intermédiaire de plus d'un millier de *Jobcentres* et d'*Employment Offices*. Les deux autres services ont la charge de la formation. L'un s'occupe de formation initiale et continue ; en 1982, il a supervisé 35 000 apprentis et géré les *Training opportunities schemes* pour 61 000 demandeurs d'emploi en formation dans les *Skillcenters* (3) et dans les collèges d'enseignement complémentaire ; il a accordé des aides diverses aux entreprises pour leurs activités de formation. L'autre service a pris en charge les « programmes spéciaux » élaborés pour les jeunes chômeurs. Il a connu une forte expansion depuis la mise en place des premiers programmes en 1978, pour atteindre 553 000 jeunes en 1981-1982 avec les *Youth opportunities programme (YOP)* (4).

(1) Et devant les secrétaires de l'Ecosse et du Pays de Galles.

(2) Cf. Manpower Services Commission, Annual Report, MSC, 1982.

(3) Ce sont les centres de formation de l'Etat.

(4) Voir *infra* deuxième partie, chapitre 6.

La dissolution des *Industrial training boards*

En novembre 1981, la plupart des ITB ont été dissous. Sept seulement ont été maintenus, parmi lesquels les deux principaux (industries mécaniques et bâtiment). Les cinq autres sont ceux de l'hôtellerie et de la restauration, des transports routiers, du caoutchouc et des matières plastiques, du pétrole (5). La suppression des ITB mit fin à la participation financière des entreprises à la formation, participation qui était négociée mais obligatoire. Les employeurs ont été invités par le Gouvernement à remplacer les ITB par des organismes volontaires qui existaient déjà avant la création des ITB.

Parallèlement à cette disparition des ITB se déroulait une campagne pour la réorganisation de la formation professionnelle.

La *New training initiative*

Pendant plusieurs mois, l'ensemble des partenaires ont été consultés et de nombreux débats publics ont eu lieu. Les organisations (professionnelles, syndicales, patronales, éducatives) ont élaboré des propositions pour créer un système complètement nouveau qui devait permettre de refondre l'ensemble de la formation initiale et continue. De cette *New training initiative* est sorti le *Youth training scheme* (YTS), qui renforce le rôle de la MSC et le financement de la formation professionnelle par l'Etat.

Processus de centralisation, intervention progressive de l'Etat dans un domaine jusque-là réservé aux entreprises et à leurs organisations, dispositif conjoncturel qui se disloquera si les taux de chômage reviennent à des seuils moins dramatiques que ceux que le Royaume-Uni connaît au cours de cette première moitié de la décennie 1980 ?... Il est trop tôt pour le dire. Mais avant d'analyser ces transformations et leurs répercussions, la formation professionnelle doit être étudiée dans ses fondements traditionnels, c'est-à-dire l'apprentissage, sachant qu'une société ne se transforme pas radicalement au gré d'une réforme et que les nouvelles pratiques contiennent toujours, à différents degrés, les traces du passé et des usages plus anciens.

L'apprentissage et la formation alternée

L'imprécision de cette catégorie va encore surprendre le lecteur français. Ses contenus sont en effet différents selon les auteurs et les organismes statistiques. Néanmoins, un consensus semble se faire autour de son déclin.

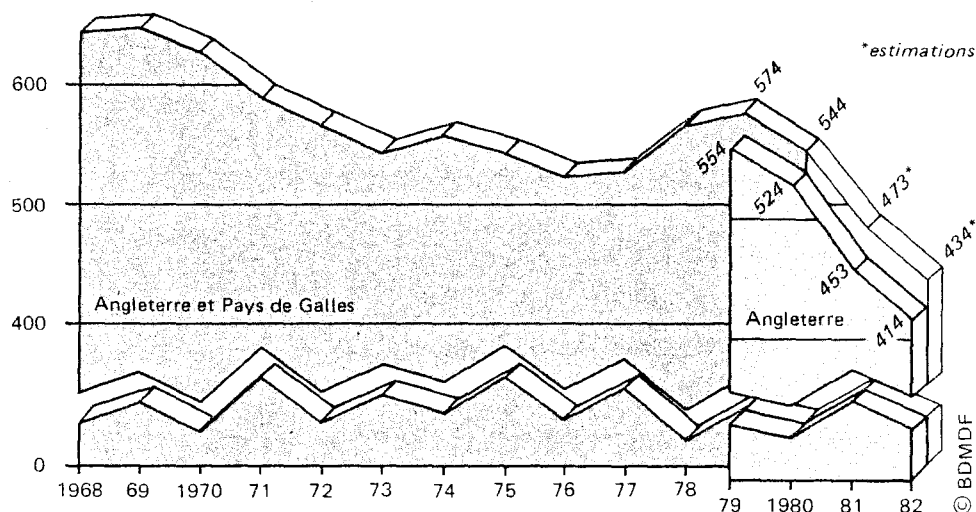
(5) Ceux qui ont été supprimés sont les suivants : alimentation, bonneterie, céramique et produits minéraux, chaussures, construction navale, cuirs et fourrures, distribution, fabrication de fibres artificielles, fabrication du papier, imprimerie, laine et lin, menuiserie et bois, produits chimiques, tapis, textiles, sidérurgie.

Chute globale des effectifs

Sont comptés comme apprentis, d'après le ministère de l'Education et des Sciences, les « étudiants qui suivent des cours à temps partiel dans les principaux collèges publics d'enseignement complémentaire et qui sont envoyés par leurs employeurs, les temps de formation étant pris sur les temps de travail durant la journée »(6).

Figure 3. — Evolution des effectifs en formation alternée « released » en Angleterre et au Pays de Galles (1970-1982)

Effectifs (en milliers)



(*) L'arrêt des séries statistiques nous oblige à faire une estimation.

Source : établi à partir du Department of Education and Science.

(Effectif en milliers)

Année	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
Nombre des apprentis													
Angleterre et Pays de Galles	628	588	565	543	553	541	524	529	564	574	544	(473) *	(434) *
Angleterre seulement									554	524	453	414	

La chute des effectifs s'est effectuée en deux temps : entre 1969 et 1973 (de 628 000 à 543 000), puis entre 1979 et 1982 (de 574 000 à 434 000) (7). De 1973 à 1979, les effectifs sont restés relativement stables (voir *infra*).

(6) Students released by their employers during working hours to take part-time day courses at maintained, assisted, grant-aided major establishments.

(7) Les chiffres avancés ne concernent que l'Angleterre et le Pays de Galles et sont, de ce fait, sous-évalués par rapport à l'ensemble du Royaume-Uni.

L'augmentation du chômage

Alors que le nombre de demandeurs d'emploi a triplé entre 1973 et 1980, passant de 575 000 à 1 660 000, le nombre des apprentis au cours de cette même période est resté relativement stable : 543 000 en 1973 et 544 000 en 1980, avec un minimum de 529 000 en 1977 et un maximum de 574 000 en 1979, en Angleterre et au Pays de Galles. Il semble donc que la baisse des effectifs d'apprentis ou leurs fluctuations ne soient pas directement liées à l'augmentation du chômage.

L'emploi et les nouveaux plans de formation

En revanche, les variations des effectifs d'apprentis semblent avoir un lien direct avec le nombre d'emplois et l'introduction des nouveaux plans de formation.

- La chute des effectifs d'apprentis entre 1969 et 1973 (100 000 apprentis) paraît correspondre essentiellement à une forte baisse du nombre d'emplois entre 1969 et 1972 (800 000 emplois de moins en trois ans). Pourtant, alors qu'une bonne reprise de l'emploi s'effectuait entre 1973-1974 (670 000 emplois de plus en deux ans), l'apprentissage est resté à son niveau de 1973. Malgré cette absence de reprise de l'apprentissage, on peut constater que son niveau est resté stable au cours de la seconde période 1974-1979, ce qui correspond également à une relative stabilité du nombre des emplois au cours de cette période : ils fluctuent autour de 25 millions, alors que le nombre de chômeurs a considérablement augmenté. Les bouleversements de l'appareil productif se sont véritablement fait sentir en 1980-1981 : 1 300 000 emplois ont disparu en trois ans (8).

Un autre facteur est intervenu : la population active potentielle, représentée par l'ensemble des 16-65 ans, n'a cessé de croître au cours de la décennie 1970-1980, avec une augmentation de près d'un million et demi de travailleurs potentiels (9). Cet accroissement n'a pu que contribuer à aggraver la situation de l'emploi pendant cette période. A partir de 1980, l'augmentation des 16-65 ans n'est plus déterminante et devient un facteur secondaire dans l'augmentation du chômage, qui reste alors entièrement soumis à la disparition des emplois.

- La diminution des places d'apprentissage semble également due à l'introduction de nouveaux plans de formation, le *Youth opportunities programme* (YOP) en particulier. La réduction d'un quart des apprentis (moins 140 000 places entre 1979 et 1982 pour l'Angleterre) a pour corollaire la très forte augmentation (240 %) des jeunes en formation pratique avec 390 000 places supplémentaires dans le YOP entre 1979 et 1982.

(8) 25 375 000 emplois en 1979 à 23 987 000 en 1982, source : *Annual Abstract of Statistics*, HMSO, 1985.

(9) 1 360 000 exactement entre 1970 et 1982 pour atteindre 36 498 000, source : *Annual Abstract of Statistics*, HMSO, 1982 et 1985.

Bien entendu, tous ces jeunes ne bénéficient pas d'une formation aussi structurée que dans l'apprentissage, mais les nouveaux plans incitent les employeurs à choisir ce type d'option plutôt que l'apprentissage, qui leur revient beaucoup plus cher et les oblige à s'engager à plus long terme vis-à-vis des jeunes qu'ils embauchent, ce qu'ils n'acceptent pas facilement en période d'instabilité économique.

Du point de vue statistique ceux qui suivent une formation au collège dans le cadre du YOP ne sont plus comptabilisés dans la catégorie « Congé de formation » (*released*) mais le sont en partie dans la catégorie « Autres formations à temps partiel » qui a connu une reprise à partir de 1980, passant de 211 000 à 307 000 (tableau 5).

L'imprécision des définitions

Une autre considération conduit à remettre en question le consensus autour de l'apprentissage : la catégorie « Apprentis » est particulièrement mal définie Outre-Manche, ce qui se retrouve en particulier dans les statistiques. L'implantation de ces nouvelles formules d'alternance au détriment de l'apprentissage (10) a été facilitée par le discours dominant, qui avait pour thème principal « le déclin de l'apprentissage » depuis « de nombreuses années » et son « incapacité à répondre aux besoins futurs de l'industrie ». Au cours des débats autour de la *New training initiative* (voir *supra*), certains sont allés jusqu'à prétendre qu'il n'y avait plus qu'une centaine de milliers d'apprentis au Royaume-Uni... De quoi parlait-on ?

Nous allons examiner successivement les sources statistiques pour essayer d'y voir plus clair et faire le point en 1981, année du recensement décennal.

- Le Ministère du Travail annonce, en 1981, 147 600 apprentis en plus de 62 900 *trainees*, soit un total de 210 500 (11). Apparaît ici un problème de terminologie (12). Dans les faits ainsi que dans la plupart des conventions collectives « *trainee* » ou « stagiaire » est le nouveau terme qui est utilisé pour dire « apprenti ». Les *trainees* bénéficient des mêmes salaires (13), des mêmes conditions de travail et de formation que les apprentis.

Les chiffres avancés par le ministère de l'Emploi présentent plusieurs inconvénients :

1 — ils ne concernent que les industries manufacturières, alors que bien d'autres secteurs comptent ;

2 — les données sont collectées auprès des employeurs ; or ceux-ci ne déclarent pas systématiquement un jeune en formation sous un statut officiel

(10) Ce qui a conduit à sa désorganisation non seulement du point de vue du système de formation mais aussi du point de vue du rapport salarial, voir *infra* deuxième partie.

(11) Tables 1.14 et 1.15 de l'*Employment Gazette*.

(12) Ce changement de terminologie a un sens et ne correspond pas seulement à une mode, cf. deuxième partie / chapitre 5, « Le statut des jeunes en formation : apprentis ou stagiaire » ?

(13) Depuis 1983 avec le YTS, les grilles de salaires se sont profondément modifiées (voir *infra*).

d'apprenti ou de stagiaire. De plus, les artisans sont exclus des populations enquêtées.

Il existe ainsi, très vraisemblablement, un écart entre les chiffres publiés et le nombre réel d'apprentis ou de jeunes en formation alternée, selon l'appellation retenue.

3 — les chiffres donnés par le ministère du Travail ne concernent que les entrées en apprentissage, mais aucune indication directement portée sur les tableaux ne permet de le savoir, ce qui est à l'origine de nombreuses erreurs d'interprétation. Compte tenu du fait que l'apprentissage dure en moyenne de 3 à 5 ans, et étant donné les autres facteurs que nous venons d'analyser, les chiffres fournis par le ministère de l'Emploi sur l'apprentissage sont loin de couvrir l'ensemble des apprentis. Pourtant, ce sont les plus cités dans les débats parlementaires.

- Les statistiques du ministère de l'Education et des Sciences donnent environ 450 000 jeunes travailleurs en formation « *released by their employers* » en 1981, ce qui correspond bien à une définition possible des apprentis (figure 3). Ces chiffres ne tiennent compte que des effectifs scolarisés dans les principaux collèges publics. Or, rien n'oblige un employeur à envoyer ses apprentis, et encore moins ses stagiaires, dans de tels établissements.

Il est donc probable que les données du ministère sous-évaluent le nombre réel d'apprentis. De plus, ces chiffres ne concernent plus que l'Angleterre, ce qui, par extrapolation, devrait donner environ 550 000 apprentis pour le Royaume-Uni en 1981 et 630 000 l'année précédente.

- Enfin, il existe les données du recensement : 807 672 apprentis en 1981(14).

Les écarts entre les sources statistiques se révèlent considérables. Si l'on examine le recensement de 1971, il y avait alors 778 210 apprentis. Loin d'avoir diminué, le nombre d'apprentis serait resté stable, avec une légère tendance à la hausse. Ceci se vérifie également pour les taux d'apprentissage : 3,6 % en 1971 et 4 % en 1981.

Certes, ces chiffres doivent être maniés avec précaution, mais selon toute probabilité, ils ne sont pas très éloignés de la réalité, puisque la caractéristique principale et le plus grand intérêt d'un recensement sont de prétendre à l'exhaustivité (15).

Dans cette étude, ce sont les chiffres du ministère de l'Education et des Sciences qui ont été retenus et il a été montré que le nombre des apprentis avait diminué. Une telle contradiction apparente entre ces deux types de données peut être résolue par les observations suivantes. Elle peut s'expliquer par

(14) *National Report, Census 1981*, Great Britain, Part 1, HMSO, Great Britain, 1983, Table 13.

(15) Pour combler les écarts statistiques entre le recensement et les autres sources statistiques, les données du recensement ont été retraitées : plus de 25 % de ceux qui avaient déclaré être un apprenti ou un *trainee*, ont été évincés après une modification dans le codage et l'introduction de « critères discriminants ». Lors de la publication un an plus tard, du rapport *Economic Activity, Census 1981, 10 % sample*, HMSO, 1984, Great Britain, ne figurent plus que 590 540 apprentis. Au cours de ce changement de codage, 217 000 jeunes qui se reconnaissaient sous le terme apprenti ont été éliminés.

le fait d'une moindre utilisation des contrats d'apprentissage dans certains secteurs (contrats qui ne sont en aucun cas obligatoires) (voir deuxième partie, chapitre 5) et par la diversification des modes de formation alternée. Ces phénomènes semblent se vérifier dans les secteurs touchés par une forte restructuration. Plus qu'un signe du déclin de l'apprentissage en tant que mode de formation, n'est-ce pas plutôt un symptôme de sa transformation liée à celle de l'économie ?

L'apprentissage n'est pas en train de disparaître : il se transforme.

C'est précisément l'état actuel de ce mode de formation que nous nous proposons maintenant d'analyser, qu'on l'appelle *apprenticeship*, *traineeship* ou *alternance training*.