

**revue
européenne
de formation
professionnelle**

41

T A B L E D E S M A T I È R E S

DOSSIER: BIENVENUE À LA BULGARIE ET LA ROUMANIE

06

Adéquation avec les objectifs? Le système roumain d'EFPI

John West, Madlen Șerban

Le présent article examine la pertinence du système roumain d'EFPI (enseignement et formation professionnels initiaux) pour le marché du travail, sa relation avec le système éducatif national plus large et son évolution du passé vers l'avenir.

22

Nouvelles tendances dans la formation professionnelle initiale en Bulgarie

Penka Ganova

Le «Programme national pour le développement de l'éducation scolaire et préscolaire et de la formation (2006-2015)», adopté en 2006 en Bulgarie, prévoit une réforme de la formation professionnelle initiale. L'article présente les tenants et les aboutissants de cette réforme réalisée en conformité avec les grandes orientations stratégiques européennes.

33

Défis et perspectives du système de formation professionnelle des adultes en Bulgarie

Elka Dimitrova

En Bulgarie, la participation de la population active à la formation professionnelle n'est pas satisfaisante, les conditions juridiques et institutionnelles sont favorables, mais il est nécessaire de faire participer systématiquement les salariés et les chômeurs à différents types de formation, pour inciter les employeurs à organiser des formations pour leur personnel, dans le but de mettre fin à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée.

49

La contribution de la politique européenne de formation professionnelle aux unions partenaires de l'Europe européenne

Jean-Raymond Masson

L'article fournit une analyse de la pertinence des développements récents dans la politique de l'UE sur la formation professionnelle pour les questions et les défis relevés par les systèmes de formation professionnelle dans les Balkans occidentaux, en Turquie et dans les pays couverts par la politique «Europe élargie – Voisinage».

ARTICLES DE RECHERCHE

73

La formation: un moyen efficace de lutte contre l'exclusion du marché de l'emploi?

Pascaline Descy, Manfred Tessaring

Cet article passe en revue les politiques actives du marché du travail (ALMP), au rang desquelles la formation occupe une place de choix. Il tire des conclusions sur l'efficacité de la formation en tant que mesure pour réintégrer les personnes sur le marché du travail. Il formule enfin des recommandations en vue, d'une part, de l'élaboration de programmes de formation et, d'autre part, de leur évaluation.

95

Développement d'un instrument permettant d'évaluer la capacité à résoudre des problèmes – Résultats d'une étude pilote

Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf

La promotion des capacités de résolution de problèmes complexes est considérée comme faisant partie intégrante de la formation professionnelle. Cet article décrit l'élaboration d'une procédure en vue de mesurer la capacité à résoudre les problèmes. Les résultats enregistrés, qui devront être confirmés dans une étude de suivi, indiquent que le nouvel instrument est éminemment fiable et solide.

116

Enseignement des valeurs et éducation morale dans les écoles d'enseignement professionnel

Sigrid Lüdecke-Plümer

L'éducation aux valeurs et à la morale est également dispensée dans des établissements d'enseignement professionnel sur la base des théories du développement moral (comme, par exemple, la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg). Il convient cependant de prendre en considération les circonstances déterminant le développement moral à l'école, au sein de l'entreprise et dans le cadre du foyer parental, qui sont susceptibles d'avoir un effet inhibiteur, neutre ou propice.

130

De l'école à l'emploi – Dilemmes de la recherche comparative sur la transition en Europe

Beatrix Niemeyer

L'article aborde, dans l'optique de l'amélioration de la transition des jeunes en difficulté depuis l'école vers la formation professionnelle, les problèmes de comparabilité des mesures d'aide en Europe, de même que la pertinence pratique de la recherche comparative dans l'UE. Par référence à la recherche sur les régimes publics de protection sociale et sur la jeunesse, il dresse un modèle des facteurs qui déterminent l'aménagement de la transition.

ANALYSE DES POLITIQUES DE FP

153

Le rôle des politiques publiques de formation des salariés en Italie

Giuseppe Croce, Andrea Montanino

Les politiques en faveur de la formation des salariés en Italie sont en train de changer de manière radicale, grâce au pouvoir donné aux partenaires sociaux de gérer directement les ressources publiques disponibles. L'article analyse le modèle italien actuellement en vigueur, en envisageant certaines modifications des instruments existants afin d'améliorer leurs synergies et, partant, leur efficacité.

168

Stratégies nationales actuelles dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels: convergence ou divergence?

Anders Nilsson

L'objectif de cet article est d'isoler certaines tendances qui se dessinent actuellement au sein des systèmes nationaux et d'évaluer dans quelle mesure ces tendances constituent des stratégies conduisant à une convergence des systèmes nationaux.

Comité consultatif de la Revue européenne de formation professionnelle

Pr Oriol Homs, Directeur de la Fondation pour les initiatives européennes et la recherche en Méditerranée (CIREM), Espagne

Dr Angela Ivančić, Institut slovène pour l'éducation des adultes, Ljubljana, Slovénie

Pr Dr Andris Kangro, Doyen de la Faculté d'éducation et de psychologie, Université de Lettonie

Pr Dr Joseph Kessels, Consultant et Professeur de Développement des ressources humaines, Université de Twente, Pays-Bas

André Kirchberger, ancien Chef de la division Politiques de formation à la Commission européenne – Consultant international
Éducation/Formation/Emploi

Pr Dr Rimantas Laužackas, Vice-Recteur, Université Vytautas Magnus, Kaunas, Lituanie

Dr Philippe Méhaut, Directeur de recherche, Centre national de la recherche scientifique, LEST, Aix-en-Provence, France

Pr Dr Reinhold Nickolaus, Institut de pédagogie et de psychologie, Stuttgart, Allemagne

Pr Dr Antonio Novoa, Recteur et Professeur de sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, Portugal

Pr Dr Philip O'Connell, Institut de recherche économique et sociale (ESRI), Dublin, Irlande

Pr Dr George Psacharopoulos, Réseau européen d'experts en économie de l'éducation (EENEE), Athènes, Grèce

Pr Dr Paul Ryan, Professeur d'économie du travail et formation, King's College, Université de Londres, Royaume-Uni

Dr Hanne Shapiro, Institut technologique du Danemark

Pr Dr Albert Tuijnman, Économiste, Banque européenne d'investissement, Luxembourg

Éditorial

Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation

Membre du Comité de rédaction

La Bulgarie et la Roumanie sont des nôtres. Ces deux pays sont entrés dans l'Union européenne le premier janvier 2007.

Pour leur souhaiter la bienvenue, le Cedefop et le Comité de rédaction de la Revue ont décidé de consacrer dans ce numéro 41 (2007/2) de la *Revue européenne de formation professionnelle* un petit dossier sur leurs systèmes de formation professionnelle. La Revue souhaite faire le point sur leur degré de préparation en matière d'éducation et de formation professionnelle au moment où ils nous rejoignent et mesurer les efforts qu'il y a encore à faire, en commun, afin de parvenir ensemble à atteindre les objectifs que l'Europe s'est fixés à Lisbonne, lors du Conseil européen du printemps 2000: faire de l'Union l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010.

Avec la transition démocratique engagée depuis la disparition du rideau de fer, les systèmes de formation professionnelle de la Bulgarie et de la Roumanie se sont considérablement transformés. À l'instar des dix pays qui ont adhéré à l'Union européenne le premier mai 2004 ⁽¹⁾, la Bulgarie et la Roumanie ont entrepris des réformes d'envergure de leurs systèmes d'éducation et de formation, et en particulier de décloisonner les filières d'enseignement technique et professionnel des écoles secondaires, de développer les débouchés vers l'enseignement supérieur et les passerelles avec les filières générales, et de rénover les curricula et le système de formation des enseignants. En même temps, des mesures ont été prises afin de mieux former les adultes et en particulier les chômeurs, durement touchés par les restructurations industrielles. On a aussi entrepris d'associer les partenaires sociaux à l'élaboration et la mise en œuvre de ces réformes. Enfin, des responsabilités accrues ont été accordées aux autorités régionales et aux établissements scolaires et de formation. Un secteur privé de formation est en développement rapide, en réponse aux besoins à court terme du marché du travail.

Plus récemment, la Roumanie et la Bulgarie ont été pleinement associées aux développements des politiques européennes de l'éducation et de la formation professionnelle, notamment dans le contexte des processus de Bologne, de Copenhague et du programme de travail *Éducation et forma-*

(1) Les réformes de la formation professionnelle de ces pays ont été abordées dans le numéro 33 septembre-décembre 2004/III de la *Revue européenne de formation professionnelle*, cf.: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=404

tion 2010. C'est ainsi que la Roumanie en particulier est aux avant-postes dans la mise en œuvre de l'outil Europass, d'un dispositif d'assurance qualité en formation professionnelle basé sur le Cadre européen d'assurance qualité et de l'approche sectorielle en formation professionnelle. Elle a aussi entrepris depuis de longues années les démarches nécessaires à l'établissement d'un cadre national de qualifications. Par ailleurs, ces pays ont bénéficié de l'assistance européenne dans la préparation à la participation à la politique européenne de l'emploi et à la mise en œuvre des fonds structurels et en particulier du fonds social. Les objectifs de Lisbonne et les lignes directrices pour la croissance et l'emploi adoptées en 2005 constituent l'horizon des politiques nationales pour l'emploi et la cohésion sociale.

Mieux, l'expérience acquise par la Bulgarie et la Roumanie dans la mise en œuvre de la politique européenne, de ses principes de fonctionnement et de ses outils constitue une référence auprès de laquelle les pays des Balkans occidentaux vont maintenant puiser. Il s'agit en effet pour ces derniers de peaufiner leur stratégie de préparation à une prochaine adhésion à l'Union européenne et de mettre toutes les chances de leur côté dans cet effort d'apprentissage entrepris afin d'apparaître comme des candidats crédibles.

Cependant, l'examen des indicateurs européens de suivi du programme de travail *Éducation et formation 2010* donne des résultats contrastés. Ces indicateurs montrent ainsi que la Bulgarie et la Roumanie sont dans une situation critique sur certains aspects fondamentaux, notamment en référence à la moyenne des pays européens et même par rapport aux dix nouveaux pays membres. Beaucoup reste à faire. C'est ainsi que selon les résultats de l'enquête PISA 2000 sur les performances des élèves de 15 ans en matière de lecture, plus de 40 % des élèves se situaient au plus bas niveau de l'échelle, contre 20 % pour la moyenne européenne (2). Les taux de sorties sans qualification du système scolaire restaient à plus de 20 % en 2005 (3), à un niveau certes voisin de celui atteint en Italie et nettement meilleur que ceux observés en Espagne, à Malte et au Portugal, mais nettement supérieur à la moyenne européenne qui est de 15 % environ. Il est vrai que les taux d'achèvement des études secondaires parmi les jeunes de 20 à 24 ans atteignaient presque la moyenne européenne de 80 % en 2005 et étaient donc là encore au-dessus de ceux de pays comme l'Italie, l'Espagne, le Portugal et Malte et que les taux d'accès aux études supérieures dans les domaines des mathématiques, des sciences et des technologies donnent des signes encourageants, avec des valeurs légèrement supérieures à la moyenne européenne. En revanche, les taux d'accès des adultes à la formation tout au long de la vie sont les plus bas de tous les pays européens.

(2) De même, les résultats de l'enquête TIMSS sur les performances des élèves du 8^e niveau en mathématiques et en sciences montraient une stagnation en Roumanie et une nette dégradation en Bulgarie entre 1995 et 2003, dans le bas du tableau des pays européens concernés.

(3) Marquant cependant une légère amélioration par rapport à 2000.

Ces résultats mitigés doivent être mis en relation avec les taux d'investissement public en éducation (4), 3,5 % en Roumanie et 3,6 % en Bulgarie, nettement au-dessous de la moyenne européenne de 5,2 %, ainsi qu'avec les dépenses faites pour les actions de formation des chômeurs et celles des entreprises pour la formation continue de leurs employés (5).

C'est dire que malgré l'importance des réformes engagées et de l'assistance européenne, principalement accordée dans le contexte du programme Phare depuis le début des années 1990, de nombreux aspects fondamentaux des systèmes d'éducation et de formation professionnelle restent à travailler. Il s'agit de questions relatives à la gouvernance, au bon fonctionnement des administrations en charge de l'éducation et de la formation, au bon équilibre à trouver entre les pouvoirs des différents ministères ainsi qu'entre les responsabilités étatiques et celles qui reviennent aux échelons décentralisés, et surtout à l'implication réelle des partenaires sociaux et au partage effectif des rôles avec l'État en ce qui concerne la préparation des réformes, l'analyse et la prospective du marché du travail et la gestion du système. En liaison étroite avec la question de la gouvernance, il s'agit aussi de la question des ressources et de la nécessité d'accorder plus de ressources tant publiques que privées dans le contexte d'une recherche active de cofinancements et d'une meilleure efficacité de la dépense publique. Il s'agit du besoin impératif d'inscrire les réformes en cours dans le dessein et la gestion d'une véritable stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie, centrée sur la demande et favorisant l'accès de tous à la formation et au marché du travail dans la perspective de la construction d'une économie et d'une société fondées sur la connaissance. Il s'agit enfin de la nécessité d'associer tous les acteurs concernés et en particulier les enseignants et les formateurs à la préparation et la mise en œuvre des réformes.

Le dossier inclus dans ce numéro de la Revue européenne vise à illustrer cette situation. Il est composé de quatre articles.

Le premier article, proposé par John West et Madlen Șerban, *Adéquation avec les objectifs? Le système roumain d'EFPP*, fait le point sur le système de formation professionnelle roumain, son adaptation aux évolutions permanentes du marché du travail et à ses besoins en matière de main-d'œuvre qualifiée, ainsi que sur les relations entre le système de formation professionnelle et le système éducatif général.

Deux articles nous présentent ensuite les nouvelles tendances en matière de formation professionnelle en Bulgarie. L'un résume les grands traits de la formation professionnelle initiale bulgare et des évolutions en cours. Il s'agit de l'article de Penka Ganova, intitulé *Nouvelles tendances dans la formation professionnelle initiale en Bulgarie*. L'autre l'article, par Elka Dimitrova, *Défis et perspectives du système de formation professionnelle des*

(4) Mesurés en % du PIB en 2002.

(5) Voir ETF 2006, *Financing vocational education and training in the New Member States and Candidate Countries*.

adultes en Bulgarie, s'attache au profil de la formation professionnelle des adultes dans ce pays.

Nous présentons enfin pour clore le dossier un article d'une portée plus générale et abordant la situation de la Formation professionnelle dans un ensemble plus large de pays que la Bulgarie et la Roumanie, mais dont la problématique les concerne également à part entière. Il s'agit de l'article de Jean-Raymond Masson sur *La contribution de la politique européenne de formation professionnelle aux réformes dans les pays partenaires de l'Union européenne*. L'auteur y fait le point sur la faisabilité et l'adaptabilité dans les nouveaux pays membres, dans les pays candidats ou aspirant à en obtenir le statut, notamment les pays des Balkans occidentaux, ainsi que dans les pays auxquels s'applique le «renforcement de la politique de voisinage», des politiques promues par l'Union européenne en matière de formation professionnelle. Il fait, sans fausse pudeur, le point sur les difficultés rencontrées par nos partenaires, et sur celles qui les attendent encore, dans leur volonté de s'approprier le message et les instruments de l'Union européenne et dans les efforts très réels restant à réaliser pour intégrer ces instruments dans des réalités nationales parfois très différentes et très éloignées de celles du noyau initial de l'Union européenne.

Le Cedefop est bien évidemment partie prenante dans le soutien et le conseil apportés à nos nouveaux partenaires en mettant à leur disposition l'expérience et l'expertise qu'il a accumulées au cours de plus de 30 ans de service à la cause du développement de la formation professionnelle.

Adéquation avec les objectifs? Le système roumain d'EFP

John West

Chargé de cours au *Centre for Labour Market Studies*, université de Leicester, Royaume-Uni. Consultant pour le projet Phare en Roumanie, 2005

Madlen Şerban

Directrice, Centre national d'enseignement technique et professionnel et du développement de la formation, ministère de l'éducation et de la recherche, Roumanie

Mots clés

Upper secondary education,
post secondary education,
educational reform,
vocational qualification,
international cooperation,
eastern Europe

Deuxième cycle de
l'enseignement secondaire,
enseignement postsecondaire,
réforme de l'enseignement,
qualification professionnelle,
coopération internationale,
Europe orientale

RÉSUMÉ

Le système roumain d'enseignement et de formation professionnels initiaux est examiné selon trois points de vue différents: sa pertinence pour le marché du travail, sa relation avec les autres domaines du système national d'enseignement et son évolution du passé vers l'avenir. Même s'il existe plusieurs divergences majeures entre le système scolaire et le marché du travail, la perspective à long terme semble raisonnable, étant donné que l'on constate un surplus de diplômés hautement qualifiés qui pourront s'avérer utiles si les besoins en compétences augmentent. Beaucoup d'efforts ont été déployés récemment, avec un certain succès, pour conserver une voie professionnelle progressive, même si la relation entre les études professionnelles supérieures au sein et en dehors du secteur universitaire n'est pas totalement claire. Le système roumain d'EFPI se fonde largement sur l'école, ce qui se rapproche des traditions européennes en matière d'EFP. La Roumanie participe aux initiatives communautaires lorsque ces dernières peuvent être utilisées pour promouvoir la modernisation au niveau national.

Introduction

Nous entendons souvent que l'enseignement et la formation professionnels (EFP) doivent être «en adéquation avec les objectifs». Mais cette expression veut tout dire: nous devons spécifier les objectifs avec lesquels l'EFP doit être «en adéquation». Un système d'EFP doit soutenir trois objectifs s'il veut contribuer de manière efficace à la société. Ils concernent:

- le marché du travail; on attend clairement que l'EFP soit lié au monde du travail. Dans le cas contraire, il ne sera pas fructueux;
- le système éducatif plus large; l'EFPI, en particulier, est considéré par les participants comme une composante du système éducatif initial. On s'attend à ce qu'il «compte» dans le régime éducatif, ainsi que sur le marché du travail;
- la position historique; à tout moment, lorsqu'un système d'EFP est en phase d'adaptation entre le passé et de nouvelles circonstances sociales et économiques. Une distanciation trop violente par rapport aux traditions risque de causer une méfiance entre les parties prenantes. Par ailleurs, une non adaptation au nouveau monde débouchera sur une désillusion.

Le présent article a pour but d'examiner le système roumain d'EFP à partir de trois points de vue, en commençant par décrire brièvement le système. Nous visons par là la structure d'enseignement et de qualification, ainsi que le rôle des différents acteurs, plutôt que des sujets comme le volume de ressources, le nombre et le statut des enseignants, etc.

Nous nous concentrons aussi largement sur le système d'enseignement et de formation professionnels initiaux (EFPI). La Roumanie a en commun avec de nombreuses autres économies de transition une longue tradition en matière d'EFPI, et il est intéressant d'analyser la mesure dans laquelle cette tradition s'est développée pour relever les défis d'un marché du travail plus fluide et d'une société démocratique dans laquelle les aspirations des individus – étudiants et parents – se développent.

Le système d'enseignement et de formation professionnels continus (EFPC) est beaucoup moins développé, affichant des performances limitées quant au nombre d'individus et d'entreprises participants (1) et quant aux structures formelles qui le régissent. Même si nous faisons référence à l'EFPC – particulièrement pour ce qui est des liens entre l'EFPC et l'EFPI – le système mérite sa propre évaluation.

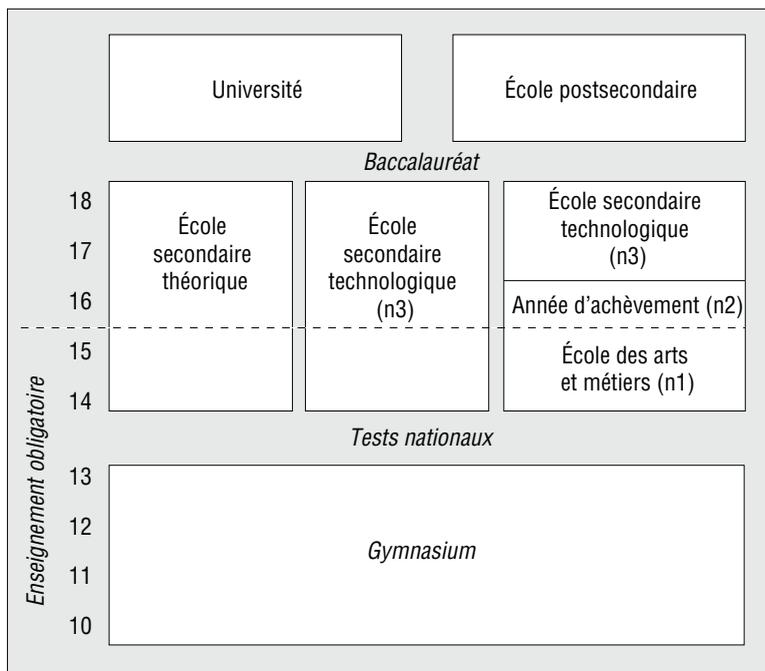
Le système roumain

Depuis les réformes de 2003, le système roumain d'enseignement secondaire supérieur se divise en quatre filières, illustrées au tableau 1:

- une filière académique générale dans les écoles secondaires académiques (*Licee Teoretice*) menant à un diplôme de fin d'études secondaires supérieures de type baccalauréat, obtenu après quatre ans d'enseignement à environ 18 ans;

(1) L'indicateur d'Eurostat sur l'apprentissage tout au long de la vie montre qu'en 2005, 1,6 % des Roumains âgés de 25 à 64 ans avaient suivi des études ou une formation dans les quatre semaines précédentes, par rapport à une moyenne de plus de 10 % pour l'UE.

Tableau 1. Système roumain d'enseignement secondaire



- une filière technique dans des écoles secondaires technologiques (*Licee Tehnologice*). Cette filière mène également à un baccalauréat, ainsi que – en parallèle – à des qualifications professionnelles de niveau 3 du cadre roumain de qualifications professionnelles (décrit plus bas). Les écoles secondaires technologiques ont beaucoup en commun avec les écoles secondaires académiques et sont divisées en trois voies: ressources naturelles, services et emplois techniques. Dans chaque voie, plusieurs qualifications professionnelles individuelles peuvent être acquises. En 2005, 19 qualifications professionnelles étaient disponibles dans les écoles secondaires technologiques. Ces qualifications touchent de nombreux domaines (p. ex., technicien en administration publique);
- une filière menant à des professions artistiques, esthétiques ou spirituelles spécifiques (arts du spectacle, beaux-arts, architecture et ordres religieux). Il s'agit d'une petite composante du système roumain;
- une filière plus spécifiquement professionnelle. Comme nous l'expliquons ultérieurement, cette «voie progressive» (*ruta progresiva*) a été constituée sur la base de différents éléments existants. Après les récentes réformes, elle consiste en un cycle de deux ans dans des écoles des arts et métiers (*Școli de arte și meserii*), menant à une qualification de niveau 1, suivie par une «année d'achèvement» postobligatoire, menant à une qualification de niveau 2. Ces deux niveaux d'EFPI forment la norme escomptée en matière d'enseignement professionnel, qui s'étale dès

lors sur trois ans. Les étudiants de cette filière peuvent ensuite accéder à une qualification de niveau 3 en suivant un programme de deux ans d'enseignement secondaire lié à leurs études professionnelles antérieures. L'accomplissement du cycle supérieur de l'école secondaire confère au diplômé une «double qualification»: une qualification professionnelle (niveau 3) et l'accès au baccalauréat, qui compte comme une qualification académique. Les qualifications professionnelles disponibles au niveau 2 de ce système sont plus spécifiques que celles obtenues dans la filière principale d'enseignement technologique, et consistent en 135 qualifications organisées en 16 groupes professionnels. Le nombre de métiers disponibles aux niveaux 1 et 3 est plus réduit.

La première décision quant à la filière à suivre pour un élève se prend à l'âge de 14 ans environ, après la huitième année (*gymnasium*). Les décisions sont régies par les performances des élèves aux tests nationaux effectués par tous à ce moment, par des évaluations de leurs performances au cours des études secondaires inférieures et par les préférences de l'élève et de ses parents. Les écoles et départements prisés sélectionnent les élèves en fonction de leurs performances en matière d'apprentissage. D'autres décisions sont prises par les élèves après les deux premières années d'école (que ce soit une école des arts et métiers, ou une école secondaire de cycle inférieur). Ceux qui choisissent la voie progressive de qualification peuvent encore se décider à la fin de leur «année d'achèvement».

Le baccalauréat exige une combinaison donnée de sujets, ainsi que des examens centralisés. Pour les élèves d'écoles secondaires technologiques, cette combinaison reflète dans une certaine mesure leur spécialisation professionnelle, mais elle inclut également des sujets scientifiques pertinents et (pour tous les élèves) le roumain et une langue étrangère moderne.

Les titulaires du baccalauréat peuvent s'inscrire à l'université. La Roumanie dispose d'un secteur universitaire important qui s'est rapidement développé ces dernières années (hausse de plus de 70 % entre 1997-1998 et 2003-2004) et comprend des instituts polytechniques et académiques. Plusieurs universités roumaines sont privées et la totalité des droits d'inscription sont à la charge de leurs étudiants.

En dehors du secteur universitaire, la Roumanie dispose de plusieurs instituts d'enseignement postsecondaire: écoles supérieures et écoles de contremaîtres (*şcoli postliceale şi şcoli de măştri*). Ces écoles sont ouvertes aux étudiants issus de l'enseignement secondaire (théorique ou technologique) et offrent un éventail de qualifications, s'étalant sur deux ans pour la plupart. Ce sont les étudiants ou leurs employeurs qui paient les droits d'inscription.

La Roumanie a mis en place un cadre national de qualifications professionnelles incluant la formation initiale (EFPI) et continue (EFPC). En théorie, il existe cinq niveaux, le niveau 1 étant le plus bas; ceux-ci sont présentés au tableau 2. Toutefois, pour des raisons que nous étudierons ultérieurement, aucune qualification n'est pour le moment attribuée aux ni-

Tableau 2. Niveaux de qualifications professionnelles roumaines

<p>Niveau un: ouvrier – associé aux compétences professionnelles, connaissance appliquée d'une activité professionnelle de divers groupes professionnels, caractérisée par des tâches de routine et prévisibles.</p> <p>Niveau deux: ouvrier qualifié– associé aux compétences professionnelles, connaissance appliquée d'une certaine activité, avec des tâches non routinières, des responsabilités et du travail d'équipe.</p> <p>Niveau trois: technicien/contremaître – associé aux compétences professionnelles, connaissance appliquée d'un vaste domaine d'activité professionnelle, avec des tâches diverses et complexes, sans routine. Les tâches impliquent une prise de décision, des responsabilités et, parfois, un travail d'équipe avec des responsabilités de coordination.</p> <p>Niveau quatre: associé aux compétences professionnelles, connaissance appliquée dans un vaste domaine d'activité professionnelle, avec des tâches diverses et complexes, caractérisées par un niveau élevé de responsabilités personnelles, d'activités de coordination, d'allocation de ressources et de performances.</p> <p>Niveau cinq: associé aux compétences professionnelles, connaissance appliquée dans des contextes particulièrement divers, complexes et imprévisibles. Décisions indépendantes et niveau élevé de responsabilité, dont la gestion du personnel, l'allocation de ressources, l'analyse, le diagnostic, la conception, la programmation, l'exécution et le contrôle.</p>
--

veaux 4 et 5 (fonctions techniques supérieures, de gestion et de grade supérieur). Les qualifications professionnelles, qu'elles soient acquises par l'EFPI ou l'EFPC, sont formellement approuvées par le Conseil national de la formation professionnelle pour adultes (CNFPA), qui est également l'autorité nationale des qualifications. Le processus de validation des qualifications professionnelles se formalise davantage dans les comités sectoriels, constitués des partenaires sociaux concernés et établis par le CNFPA. Quelque 23 qualifications sont envisagées, dont 22 sont opérationnelles. Les programmes d'études, à l'inverse des normes de formation des qualifications EFPI, sont approuvés par le ministère de l'éducation; le ministère ne joue aucun rôle concernant les qualifications EFPC, même si des écoles peuvent y prendre part en tant que prestataires de formation pour adultes, et sont encouragées à le faire.

Les programmes professionnels sont organisés en unités. Dans le système secondaire, un nombre de crédits standard est appliqué à chaque unité, en fonction de son poids, avec un nombre de crédits fixé pour chaque niveau de qualification professionnelle, en fonction du nombre d'années d'études nécessaire pour chaque niveau (par exemple, les crédits adéquats pour les deux ans d'études à temps plein du niveau 1 de qualifications dans les écoles des arts et métiers). Le nombre de crédits est le même pour chaque qualification à un niveau donné. Dans le système scolaire, des compétences

clés sont présentes dans chaque qualification – notamment l'étude d'une langue étrangère, la résolution de problèmes, l'assurance de la qualité, la santé et la sécurité. L'équilibre entre ces compétences varie dans une certaine mesure entre les programmes, même si elles sont obligatoirement présentes.

La conception des qualifications dans l'enseignement secondaire est du ressort d'équipes coordonnées de manière centralisée par le Centre national pour le développement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (CNDEFTP). Les unités de normes de formation sont développées et traduites en programmes d'apprentissage. Elles sont également modulaires; les compétences clés sont soit présentées comme des sujets indépendants (par exemple, les langues modernes ou les technologies de l'information), soit intégrées dans d'autres sujets à des fins d'apprentissage. Les écoles doivent suivre les normes de formation et les programmes d'apprentissage, même si une certaine marge est tolérée pour des programmes de cours développés localement. Les prestataires de formation pour adultes, les écoles d'EFPI et leurs entreprises partenaires, ou les comités locaux de partenariat social en EFPI, peuvent proposer leurs propres normes de formation aux comités sectoriels pour validation. Les prestataires de formation pour adultes jouissent d'un pouvoir discrétionnaire considérable sur les programmes d'apprentissage permettant d'arriver à ces normes. Dans plusieurs cas, on s'est efforcé de développer des normes professionnelles, même si certaines datent un peu. Il n'existe pas encore, en pratique, d'analyse régulière des normes professionnelles avant la présentation d'une qualification. Lorsque ces normes existent, sur la base de la méthodologie, elles doivent influencer les normes de formation et les qualifications.

Dans le système scolaire, l'évaluation est effectuée par des professeurs pour chaque unité et complétée par un examen final pour l'attribution de la qualification. Pour les qualifications de niveau 1, l'examen final comprend une série de tâches pratiques, prédéfinies et diffusées par le Centre national pour le développement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, assignées de manière aléatoire aux étudiants. Les résultats sont analysés par un jury constitué de membres extérieurs à l'école – il peut s'agir de syndicalistes, d'employeurs ou de professionnels d'une autre école. Pour les qualifications de niveau 2, le test final de certification inclut une présentation orale d'un projet, suivie d'une démonstration pratique. Le projet doit être développé par l'étudiant au cours de l'année et les professeurs supervisent et encadrent le processus. Pour les qualifications de niveau 3, l'évaluation et la certification finale sont similaires à celles du niveau 2, la seule différence ayant trait à la complexité du projet. En plus du test de niveau 3, les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur peuvent participer au baccalauréat, qui a un but académique. Les candidats qui réussissent le baccalauréat, qu'ils aient ou non une qualification professionnelle, peuvent entrer à l'université.

La programmation de l'EFPI est essentiellement un processus «ascendant». Les écoles proposent chaque année le nombre de places disponibles

dans les différentes sections professionnelles qu'elles offrent. Ce nombre est analysé et approuvé par des inspecteurs scolaires au sein de chaque inspectorat cantonal sur la base du montant total des fonds approuvés au niveau central. Ces dernières années, des initiatives ont été entreprises au moyen de plans d'action régionaux et locaux (cantonaux) en matière d'éducation, afin de mieux lier la prestation de programmes d'EFPI aux tendances du développement économique. Ces initiatives visent à influencer les plans scolaires plutôt qu'à dicter aux écoles ce qu'elles doivent faire. Les instituts postsecondaires jouissent d'une liberté considérable pour ajuster leur nombre d'admissions en fonction de ce qu'ils estiment approprié (et en fonction de la demande des étudiants). Les formations plus formelles pour adultes demandeurs d'emploi et au chômage sont demandées aux prestataires de formation par l'Agence nationale pour l'emploi, en fonction des postes requis par les employeurs.

Ayant esquissé la description du système, nous allons à présent examiner ses trois composantes – le marché du travail, le système éducatif plus large et son évolution d'hier à demain.

Adéquation avec le marché du travail

Le mécontentement est important en Roumanie concernant l'adéquation entre l'EFPI et le marché du travail. Les employeurs se plaignent du fait que les étudiants ne sont pas bien préparés aux réalités de la vie active et que les normes inculquées par les écoles ne reflètent pas les exigences du monde du travail. Toutefois, il est difficile de trouver un pays – en particulier, disposant d'un système scolaire comme la Roumanie – pour lequel des mécontentements de ce type ne surgissent pas. Le renforcement de la transparence des normes de formation et l'introduction d'une validation par les comités sectoriels visent à améliorer la pertinence des qualifications. Plusieurs nouveaux comités sectoriels se sont montrés enthousiastes pour revoir les normes susceptibles de mener à des conflits en matière d'équilibre entre les objectifs éducatifs et de carrière à long terme des individus, d'une part, et les besoins immédiats du marché du travail, d'autre part. Ces débats ne sont pas toujours faciles à organiser, mais ils doivent avoir lieu.

Le chômage des jeunes est élevé en Roumanie; en 2005, les moins de 25 ans étaient trois fois plus touchés par le chômage que les adultes, par rapport à une moyenne de 2:1 pour l'UE (Eurostat). C'est une particularité de longue date et elle reflète peut-être le problème fondamental consistant à aligner l'EFPI sur le marché du travail. Toutefois, certaines singularités de la situation économique de la Roumanie pourraient mener à une telle situation, indépendamment de la qualité de l'EFPI. Suite au déclin dramatique des grandes entreprises manufacturières, un nombre considérable de travailleurs qualifiés âgés en Roumanie se sont tournés vers un travail agricole familial, ou ont déménagé à l'étranger. Cette réserve de chômage «caché» sert à la fois à réduire les taux de chômage officiels chez les

adultes (Ciobanu et Parciog, 1999) et à provoquer une concurrence âpre chez les jeunes diplômés de l'EFPI, qui tendent à arriver en dernier lieu pour ce qui est des emplois disponibles.

Cependant, le système scolaire pourrait en faire davantage pour exposer les jeunes à des situations de travail réelles ou réalistes. Cette situation est apparue naturellement dès la période communiste, lorsque de nombreuses écoles professionnelles étaient liées à une entreprise locale unique. On savait clairement où les étudiants allaient travailler et des accords étaient conclus pour les visites et la pratique, conformément aux plans de recrutement de l'entreprise. Ces liens ont pour la plupart disparu. C'est pourquoi le processus difficile d'établissement de liens avec de nouvelles entreprises plus petites a débuté. Il s'agit d'un important axe de développement au niveau local.

Les nouveaux programmes de cours incluent une expérience professionnelle obligatoire et le rééquipement des écoles aide clairement à renforcer le réalisme. Parallèlement, les employeurs doivent se rendre compte qu'il est irréaliste d'attendre que les étudiants soient directement prêts à travailler, comme par le passé, et qu'ils doivent fournir une formation en entreprise aux nouveaux arrivants.

L'adéquation entre les programmes de cours professionnels à l'école et les demandes qualitatives des employeurs pour les postes concernés est traitée de quatre manières complémentaires, sur la base de l'expérience d'autres pays de l'UE:

- tout d'abord, en utilisant les informations du monde du travail pour établir les normes de formation appropriées – parfois par le biais d'une analyse «scientifique» des postes en définissant des normes professionnelles, parfois en impliquant directement les employeurs dans la conception des programmes, et parfois en examinant les normes de formation dans les autres pays;
- ensuite, en chargeant les représentants de référence des industries, à savoir les comités sectoriels décrits plus hauts, de procéder à la validation formelle des normes de formation;
- puis, en accroissant l'exposition des étudiants, dans le cadre de leurs études, aux travaux pratiques dans des conditions réelles, par le biais d'une expérience et de liens avec les employeurs;
- enfin, en encourageant une certaine «adaptation» des normes et des programmes nationaux aux conditions locales, par le biais de la structure modulaire des qualifications.

La Roumanie estime qu'aucun de ces mécanismes ne garantira, individuellement, une adéquation entre l'EFPI et les besoins du marché du travail, mais qu'ensemble, ils pourraient y parvenir. Ces mécanismes ne sont pas encore entièrement mis en œuvre, mais la direction à suivre est clairement définie et les futures initiatives en matière de développement de l'EFPI se concentrent sur ces domaines.

Un système d'apprentissage pourrait adoucir la transition entre l'école et le travail (OCDE, 2000). Toutefois, la Roumanie n'a pas de tradition récente en matière d'apprentissage ⁽²⁾, même si une législation a été introduite récemment pour fournir un cadre aux contrats d'apprentissage. Il reste à voir si ce système sera adopté plus largement.

On peut également examiner s'il existe une adéquation entre les niveaux et les professions étudiées par les étudiants de l'EFP et les demandes du marché du travail. Pour ce qui est des niveaux d'enseignement, l'enquête de 2004 sur la main-d'œuvre (*Amigo*, troisième trimestre) a montré qu'environ la moitié des Roumains âgés de 25 à 34 ans avaient une qualification de l'actuel niveau 3 (école secondaire) ou supérieur, tandis que le nombre d'emplois de ce niveau d'études (personnel professionnel, de gestion, technicien ou administratif) ne concernait qu'environ la moitié des travailleurs. À l'inverse, les personnes d'un niveau de qualification correspondant au niveau 2 roumain représentaient environ un quart des individus âgés de 25 à 34 ans, alors que la proportion d'employés aux postes qualifiés concernés était de plus d'un tiers. Il semble que la Roumanie produise des jeunes surqualifiés pour les emplois disponibles actuellement. Toutefois, cette position pourrait s'avérer difficile à adopter si, comme on l'espère, les demandes de travailleurs hautement qualifiés augmentent dans une économie croissante. Actuellement, la proportion de jeunes disposant de qualifications de niveau 1 ou inférieur – environ un quart – atteint à peine la proportion d'employés à faible niveau de qualification. Cela est inquiétant pour l'avenir au vu de la réduction probable du nombre d'emplois peu qualifiés. L'introduction de l'«année d'achèvement», visant à encourager les étudiants de niveau 1 à atteindre le niveau 2 de qualifications, est une tentative de réduire le nombre de jeunes disposant du niveau le plus basique.

Il existe indubitablement une inadéquation entre le type d'emplois pour lesquels une formation est disponible et les demandes du marché du travail. Plus de 70 % des arrivants dans les écoles des arts et métiers en 2004 étudiaient la mécanique, la transformation ou la production, alors que moins de 15 % avaient choisi les services. Il est peut-être compréhensible que les écoles ne tentent pas de reproduire la proportion de la population travaillant dans l'agriculture (36 %) étant donné qu'elle devrait décroître, mais on ne sait pas clairement si l'accent sur les emplois manufacturiers résulte du passé ou est basé sur des estimations de la demande future. Certains croyaient que l'adhésion à l'UE rajeunirait l'industrie manufacturière roumaine, mais l'emploi y a décliné de plus de 50 % depuis 1990 et le secteur ne représente plus qu'un emploi sur trois. La Roumanie attire des investissements, mais il semble peu probable que ces derniers soient consacrés aux processus du passé à forte densité de main-d'œuvre. La concurrence de l'Ex-

(2) Il ne faut pas le confondre avec les «écoles d'apprentissage» (*Școli de Ucenici*) récemment restructurées qui, malgré leur nom, n'avaient pas d'accord d'apprentissage avec des employeurs. Avant la période communiste, certaines régions de Roumanie avaient une tradition d'apprentissage, et il existe des preuves historiques de la présence de guildes jusqu'à la fin du XIXe siècle.

trême-Orient sur les marchés des biens manufacturés limite également la probabilité d'une forte reprise de l'emploi manufacturier. Le plan de développement national 2007-2013 ne prévoit pas de reprise de l'emploi manufacturier suffisante pour justifier la proportion actuelle d'étudiants entamant des cours professionnels dans le secteur de la manufacture.

Il reste à voir si le système de planification éducative régionale et locale introduit influencera matériellement la répartition professionnelle du système d'EFPI. L'absence d'une demande significative de main-d'œuvre jeune dans les nouveaux emplois fait qu'il est actuellement difficile de persuader les écoles de procéder à la tâche douloureuse et coûteuse de remplacer les cours menant aux anciens métiers. Ces dernières années, des efforts ont été accomplis pour moderniser le contenu des formations, élargir les qualifications et mettre à jour les équipements et matériels, mais la répartition sectorielle des programmes n'a pas beaucoup évolué.

Adéquation avec le système éducatif

Nous avons déjà noté le développement significatif de l'enseignement supérieur en Roumanie. L'enseignement universitaire, très prisé dans le pays, est désormais ouvert à environ un tiers des jeunes.

Dans de nombreux pays, l'avènement d'un système universitaire de masse a mis sous pression les filières professionnelles, qui doivent donner accès à l'enseignement supérieur si elles veulent concurrencer l'enseignement général aux yeux des parents et des étudiants. Dans les économies de transition en particulier, les aspirations naissantes de la population et l'incertitude quant à la disponibilité d'emplois pour les jeunes suivant une filière professionnelle, ont contribué à réduire l'attrance pour l'EFPI (Masson et Fries Guggenheim, 2004).

En Roumanie, cela ne semble pas s'être produit, du moins pas de manière importante. Les filières de l'EFPI dans l'enseignement secondaire ont plus ou moins conservé leur part de jeunes:

Il ne fait aucun doute que de nombreuses raisons expliquent le maintien des filières EFPI en Roumanie. Une d'entre elles est la décision, en 1999-2000, de limiter l'accès aux écoles secondaires en fonction des performances des élèves aux tests nationaux (Birzea et al., 2000, p. 29), même si cela semble avoir eu un effet plus fort sur les écoles secondaires technologiques que sur la filière générale. La Roumanie a veillé à garantir des voies de progression dans son système d'EFPI, et notamment à:

- garantir que les écoles secondaires technologiques donnent accès au baccalauréat et donc à l'université;
- combiner l'enseignement polytechnique et l'université académique traditionnelle, autrefois distincts, dans un secteur d'enseignement supérieur unifié (plus de la moitié de l'enseignement universitaire est consacré à des sujets orientés sur l'emploi dans les matières commerciales ou techniques);

Diplômés	1995/1996	1997/1998	2000/2001	2002/2003
Écoles secondaires théoriques	27 %	28 %	34 %	34 %
Écoles secondaires technologiques (*)	38 %	40 %	35 %	34 %
Écoles professionnelles et d'apprentissage (*)	27 %	26 %	25 %	27 %

Source: Institut national de statistique (annuaire roumain des statistiques, 2004, tableau 15.9).

(*) Les chiffres concernant les écoles secondaires technologiques incluent les écoles secondaires professionnelles spécialisées. Les écoles professionnelles et d'apprentissage ont désormais été regroupées en écoles des arts et métiers.

- unifier les anciennes écoles d'apprentissage et professionnelles (qui jouissaient d'un statut différent) en une filière unique des arts et métiers, en encourageant les élèves à accomplir au moins une année supplémentaire après l'école obligatoire, ce qui signifie que l'enseignement professionnel standard dure désormais trois ans;
- offrir la possibilité d'arriver à des qualifications de niveau 3 (notamment au baccalauréat et donc l'accès à l'enseignement supérieur) par la filière des arts et métiers. En principe, tous les élèves qui entament leurs études secondaires supérieures ont la possibilité d'arriver à l'enseignement supérieur, ce qui est un élément clé du maintien des filières professionnelles (OCDE, 2000).

Par ces mesures, les législateurs roumains ont essayé de rendre l'EFPI attrayant pour les étudiants ayant des aspirations. L'enseignement dans les écoles secondaires technologiques est considéré comme un atout particulier, car il perpétue une tradition relativement longue d'EFP menant à l'enseignement supérieur. Les étudiants brillants réussissant le baccalauréat en plus de leur qualification professionnelle de niveau 3, ils ont accès directement à l'enseignement supérieur, surtout au vu de la nature professionnelle de la plupart des études supérieures.

La dernière innovation permettant d'arriver à des qualifications de niveau 3 par l'intermédiaire d'écoles des arts et métiers doit encore prouver sa valeur, mais si elle porte ses fruits, elle atteindra le même type d'objectifs que la France, qui a étendu le baccalauréat à la filière professionnelle, que la Suède, grâce à ses programmes nationaux, et que l'Angleterre, qui a introduit des diplômes spécialisés.

Bien sûr, la tentative de positionner l'EFP en tant que voie éducative progressive pose des problèmes. Les programmes de cours doivent incorporer des matières générales et professionnelles et être larges. Cela provoque des plaintes selon lesquelles les études ne sont pas suffisamment spécifiques à la profession. Par ailleurs, la progression exige un équilibre

soigneusement formulé des études, ce qui joue contre l'utilisation de la structure modulaire de l'EFPI roumain, aussi flexible puisse-t-elle être.

On ne peut attendre de cette élaboration délibérée de programmes équilibrés d'EFPI et de qualifications associées, qui vise à tenir compte du marché du travail et à donner accès à des possibilités éducatives supplémentaires, ainsi qu'à agir comme fondement pour une carrière future, qu'elle satisfasse aux exigences de la formation pour adultes, où l'adéquation au marché du travail est l'aspect le plus important et où l'on se préoccupe moins des objectifs éducatifs. Il se pourrait que le système roumain prévoie que les adultes choisissent des unités individuelles de qualifications EFPI, alors que l'EFPI utilise assez strictement des combinaisons définies d'unités. Le système de qualification se prêterait, en principe, à ces utilisations différentes. Toutefois, très peu d'entreprises fournissent ou sponsorisent des formations pour adultes. Et celles qui le font offrent des formations à relativement peu d'employés (Behringer et al., 2005). Par conséquent, il est difficile de prédire si le système sera utilisé de cette manière, ou si la formation pour adultes (comme dans plusieurs autres pays) mènera à des qualifications différentes, ou restera en grande partie non certifiée.

La position du postsecondaire dans la hiérarchie éducative est intéressante. Dans les années 1990, il s'est rapidement développé, pour atteindre 35 000 diplômés en 1999-2000 – soit environ la moitié des diplômés du secteur universitaire à la même époque. Étant donné qu'il est largement financé par le privé, il semble qu'il réponde à une demande définie. Les étudiants doivent avoir achevé leurs études secondaires supérieures, mais pas nécessairement avoir passé le baccalauréat. Entre autres fonctions, les écoles du postsecondaire donnent la possibilité aux diplômés d'écoles secondaires académiques d'acquérir une qualification professionnelle. Contrairement à de nombreux autres pays, la relation entre les qualifications postsecondaires et les universités est faible. Sans le baccalauréat, les diplômés du postsecondaire ne peuvent entrer à l'université. Toutefois, il semble qu'ils soient moins nombreux (moins de 23 000 diplômés en 2002-2003). Cette filière est davantage une alternative à l'université qu'une voie pour arriver à cette dernière et semble donc avoir souffert de l'expansion du secteur universitaire. Les autorités roumaines ont deux choix: soit incorporer les écoles du postsecondaire dans un secteur d'enseignement supérieur plus large (avec des attentes évidentes en matière d'augmentation du soutien financier), soit les placer au «sommets» d'une échelle strictement professionnelle. Cette dernière solution n'est pas attrayante au vu des aspirations aux études supérieures de la part de nombreux étudiants du professionnel. De ce fait, il y a peu d'empressement à développer des qualifications professionnelles formelles de niveaux 4 et 5, étant donné qu'en procédant de la sorte en dehors du secteur universitaire, cela enverrait un signal clair que les filières d'EFPI excluent l'université. Toutefois, inclure l'enseignement universitaire dans le système de qualifications professionnelles soulèverait des questions gênantes quant à la validation centrale et à l'autonomie.

Les propositions pour un cadre européen des certifications (CEC) permettent clairement certains chevauchements entre l'enseignement professionnel postsecondaire et l'enseignement supérieur. Cela pourrait s'avérer particulièrement utile en Roumanie, où les représentants de l'enseignement supérieur ont exprimé un vif intérêt pour le CEC. De manière plus générale, vu la proportion élevée de l'enseignement universitaire roumain, professionnel par nature, des travaux sont en cours pour savoir comment il peut être lié au système de normes validées par l'industrie par le biais de comités sectoriels. Nombre de ces derniers ont, depuis le début, inclus des représentants des disciplines universitaires concernées, mais la relation précise entre eux et l'enseignement supérieur dans leur domaine d'intérêt doit être étudiée et discutée.

Du passé à l'avenir

W.-D. Greinert (2004) décrit trois grands types de système d'EFPI en Europe: un «modèle de marché», selon lequel le système répond à des signaux des employeurs et des individus et fonctionne à une certaine distance du système éducatif formel; un «modèle avec réglementation par l'État», selon lequel l'EFPI scolaire est une part intrinsèque du système éducatif, qui dicte les destinées sur le marché du travail et un «modèle dual», selon lequel l'État délègue des pouvoirs aux partenaires sociaux qui conviennent, en coopération avec lui, d'accords de formation et des droits qu'ils octroient sur le marché du travail.

En utilisant la typologie de W.-D. Greinert, nous pouvons aisément reconnaître les éléments d'un modèle scolaire dans le système d'EFPI de la Roumanie. W.-D. Greinert caractérise la France comme la personnalisation du modèle avec réglementation par l'État, et il existe en effet des parallèles entre les lycées technologiques et lycées professionnels français, qui donnent accès au baccalauréat⁽³⁾, et leurs équivalents roumains. Même s'il est tentant, pour les personnes vivant en Roumanie et à l'étranger, d'identifier le «modèle bureaucratique avec réglementation par l'État» décrit par W.-D. Greinert pour l'époque communiste, il est clair que les origines des principaux piliers du système roumain remontent à beaucoup plus loin, et pourraient même dériver des initiatives de création de l'État de la fin du XIX^e siècle, lorsque la France avait une forte influence culturelle.

Les caractéristiques du modèle scolaire décrit par W.-D. Greinert (ibid, p. 21-22) semblent s'avérer exactes pour les structures de l'EFPI roumain, étant donné qu'elles datent d'avant les dernières réformes. L'accent est placé sur les programmes de cours étendus, et plus particulièrement sur «l'abstraction, la verbalisation et la théorisation», une hiérarchie distincte

⁽³⁾ Au contraire de la France, il n'y a pas de versions formellement différentes du baccalauréat; la Roumanie n'en reconnaît qu'un, bien que différentes combinaisons de sujets puissent être choisies par les élèves dans différents types d'écoles.

d'écoles (école secondaire, école professionnelle et école d'apprentissage) constituant une «échelle» de qualifications distinctes, chaque échelon correspondant clairement à différents niveaux d'emploi sur le marché du travail.

Les modèles de W.-D. Greinert sont clairement des «idéaux-types». La plupart des pays incorporent des éléments d'autres systèmes et nous pouvons également observer ces éléments dans le contexte roumain. Nous avons aussi noté des efforts visant à modérer l'ancien système hiérarchique en combinant les écoles professionnelles et d'apprentissage et en mettant sur pied une filière progressive vers l'enseignement supérieur au sein de cette nouvelle voie. Les systèmes d'apprentissage sont également en cours de développement. Ainsi, l'EFPI de Roumanie accueillera ce modèle supplémentaire. En outre, ces dernières années, les préparatifs à l'adhésion à l'Union européenne ont donné un élan fort à la réforme du système d'EFP. Cet élan a opéré à deux niveaux interconnectés. Premièrement, dans la politique générale, pour s'aligner sur les initiatives européennes en matière d'EFP. La Roumanie s'est montrée enthousiaste pour développer et tester le cadre commun pour l'assurance de la qualité dans l'EFP et elle a suivi avec intérêt l'évolution du CEC. En élaborant son cadre des certifications, la Roumanie a délibérément incorporé des éléments communs avec l'UE et qui semblent susceptibles de mener à la compatibilité avec le CEC, tels qu'une série de niveaux avec des descripteurs d'objectifs, notamment les compétences clés et une structure modulaire, qui faciliteront probablement la participation à un système communautaire de transfert et de capitalisation de crédits (ECVET), si celui-ci venait à se développer. En raison du nombre élevé de travailleurs immigrés, l'attrait des initiatives communautaires comme Europass est compréhensible.

Au niveau plus opérationnel, la Roumanie a été exposée à des influences étrangères en matière d'EFP par sa participation à des programmes de développement communautaires et internationaux – les initiatives récentes ont été décrites par M. Şerban et L. Ciolan (2005). Ces programmes, soutenus par la Fondation européenne pour la formation en vue d'examiner les pratiques dans les autres pays de l'UE, ont résulté en des cas évidents d'«emprunt politique» (Fingold, McFarland et Richardson, 1992). Dès lors, l'autorisation de qualifications a été déléguée aux comités sectoriels sur une base de partenariat, et les décisions sur les plans éducatifs régionaux et locaux impliquent également les partenaires sociaux, reflétant l'influence des systèmes nord européens. Toutefois, le développement de programmes de cours modulaires et de normes professionnelles apparaît plutôt comme une approche anglo-saxonne régie par le marché.

Ces influences sont indubitablement saines, car elles apportent à la Roumanie tout un éventail de mesures pour développer son EFP, et il fait peu de doute que, dès lors, le système d'EFP roumain s'inscrit bien dans la tradition européenne. Toutefois, leur nombre et leur variété posent une difficulté pour les législateurs, étant donné qu'il n'y a pas de garantie que chaque approche politique convienne à la Roumanie, soit viable à long terme ou,

à cet égard, soit compatible avec les autres. Il existe donc des signes que le système modulaire ne fonctionne pas de manière aussi flexible que dans les systèmes régis par le marché pour lesquels il a été conçu à l'origine. Des doutes ont été exprimés quant à l'accessibilité et la nécessité de toute une série de normes professionnelles mises à jour régulièrement pour la Roumanie. C'est pourquoi les décideurs roumains sont devenus plus sélectifs et sceptiques en adoptant des recettes étrangères, et il ne fait aucun doute que ce processus se renforcera lorsque la Roumanie exercera un contrôle accru sur les spécifications des projets de développement en ayant accès aux Fonds structurels communautaires, au lieu de bénéficier de programmes d'aide contrôlés de l'extérieur.

Conclusion

À l'inverse d'un système d'EFPC toujours en cours de formation, le système roumain d'EFPI semble bien établi et compris. Quant à son adéquation aux objectifs, il semble comparativement bien placé pour assurer la progression éducative, importante pour soutenir l'EFP dans une société ayant de plus en plus d'aspirations. Il ne fait plus aucun doute qu'il faut garantir la progression de la filière des arts et métiers (il reste à voir si un nombre considérable d'étudiants profitera réellement des nouvelles possibilités du niveau 3) et résoudre de manière constructive la position légèrement anormale des écoles postsecondaires. Comme mentionné, le système roumain semble bien aligné sur les systèmes européens d'EFP – et dans certains cas, comme pour l'ECVET et le cadre européen pour l'assurance de la qualité – il joue un rôle important. L'alignement sur les exigences du marché du travail est plus problématique, partiellement parce qu'il ne semble pas encore y avoir de tendance sectorielle claire en matière de demande de travail qui précipiterait un éloignement des métiers traditionnels de la manufacture dans les écoles. La mesure dans laquelle cet alignement doit se réaliser, au travers des nouvelles structures de partenariat social national et local ou de mécanismes régis par le marché impliquant un choix accru pour l'étudiant, en appliquant des mesures de financement et de performances aux écoles individuelles et aux localités, doit encore être définie. ■

Bibliographie

- Behringer, F. et al. *Striking differences in continuing training in enterprises across Europe: comprehensive overview of key results of CVTS 2*, Bonn: BIBB, 2005.
- Birzea, C. et al. *Modernization of vocational education and training in Romania*, Bucarest: Observatoire national roumain, 2000.

- Ciobanu, A.; Parciog, S. *Background study on employment and labour market in Romania*, Turin: Fondation européenne pour la formation, 1999.
- Finegold, D.; McFarland, L.; Richardson, W. *Something borrowed, something blue?: study of the Thatcher government's appropriation of American education and training Policy*, Oxford studies in comparative education, 2, Oxford: Symposium books, 1992.
- Greinert, W-D. Les «systèmes» européens de formation professionnelle – réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique, *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 32, 2004, p. 18-24.
- Masson, J.-R.; Fries Guggenheim, É. La formation professionnelle dans les nouveaux pays membres de l'Union européenne, *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 33, 2004, p. 1-4.
- OCDE. *De la formation initiale à la vie active: Faciliter les transitions*, Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, 2000.
- Şerban, M.; Ciolan, L. Élargissement de la participation dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels: l'expérience roumaine, *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 36, 2005.

Nouvelles tendances dans la formation professionnelle initiale en Bulgarie

Penka Ganova

Chef de l'unité Soutien méthodologique au sein de la direction de l'EFP, ministère bulgare de l'éducation et des sciences

Mots clés

School vocational training, vocational qualification, intensive language learning, training in entrepreneurship, decentralisation of management, career guidance

Formation professionnelle à l'école, qualification professionnelle, apprentissage intensif des langues, formation à la création d'entreprises, décentralisation du management, orientation de carrière

RÉSUMÉ

Malgré une diminution du pourcentage de jeunes choisissant ce cursus entre 1993-1994 (58,17 %) et 2003-2004 (55,23 %), la formation professionnelle reste en Bulgarie une orientation choisie par une majorité de jeunes. Le «Programme national pour le développement de l'éducation scolaire et préscolaire et de la formation (2006-2015)», adopté en 2006 en raison du très grand intérêt du public pour cette question, prévoit une réforme de la formation professionnelle initiale. L'article présente les grands traits de cette réforme, réalisée en conformité avec les grandes orientations stratégiques européennes. L'article présente enfin un certain nombre de défis à relever dans un futur très proche, tels que la mise en réseau des écoles professionnelles, le développement d'un cadre national des certifications basé sur le Cadre européen des certifications et le développement de la politique d'éducation et de formation professionnelle en étroite relation avec les politiques pour l'emploi.

Au cours des dernières années, l'enseignement professionnel a été une priorité de la politique menée par l'État. Cela est dû principalement à la perception de la nécessité publique d'une formation professionnelle pour les jeunes, conforme aux besoins de la société moderne. Une forme répandue de la formation professionnelle initiale en Bulgarie est la formation reçue pendant l'enseignement secondaire. Cela permet aux élèves d'obtenir, à la fin de leur parcours scolaire, une qualification professionnelle en plus de leur certificat d'études secondaires. En 2003, le pourcentage de ce groupe de jeunes par rapport à la main-d'oeuvre au niveau national repré-

sentait 39,6 %, alors que le pourcentage des élèves ayant un niveau d'études primaire ou plus faible était de 23,92 %, celui des élèves ayant terminé le cycle d'études secondaires était de 15,63 % et celui des élèves ayant terminé le cycle d'études supérieures était de 20,83 % (1).

Le système de l'éducation nationale en Bulgarie comporte deux niveaux d'enseignement: primaire et secondaire. Le choix du type d'établissement d'études secondaires a toujours été au centre de l'attention des familles bulgares. Selon la structure actuelle du système d'éducation nationale, il est courant que les élèves en classe de 8^e ou de 9^e, c'est-à-dire ayant 14 ou 15 ans (2), soient obligés de faire un choix – école secondaire ou formation professionnelle initiale dans une école professionnelle. À cet âge, l'influence des parents dans la prise des décisions est forte, et ce sont ces derniers qui définissent habituellement le type d'établissement scolaire de leurs enfants. C'est la raison pour laquelle, très souvent, après avoir obtenu un diplôme de formation professionnelle initiale, les jeunes ne s'investissent pas dans la profession en vue de laquelle ils ont étudié et commencent une nouvelle formation.

La filière d'études secondaires professionnelles en Bulgarie s'est confirmée au fil des années comme la tendance préférée par les jeunes. Selon l'Institut national des statistiques (3), pendant l'année scolaire 1993/1994, 58,17 % de l'ensemble des élèves au moment des études secondaires ont choisi la formation professionnelle, alors qu'en 2003/2004, ce chiffre était de 55,23 %. Il est évident qu'il y a une tendance stable correspondant à une motivation pratique lors du choix et une recherche de sécurité en ce qui concerne les futures perspectives de réalisation sur le marché du travail. Au cours des 10 dernières années, l'intérêt pour l'enseignement professionnel a augmenté en raison des possibilités complémentaires d'études intensives d'une langue étrangère en parallèle avec la formation professionnelle.

Malgré tous ces changements positifs observés au cours de ces dernières années, l'enseignement et, en particulier, l'enseignement professionnel, constitue un secteur dans lequel des changements s'opèrent constamment, mais qui n'arrivent pas encore à atteindre les résultats attendus par la société.

En raison du niveau élevé de l'intérêt public, en 2006, l'Assemblée nationale de la République de Bulgarie a rédigé et adopté un Programme national pour le développement de l'enseignement scolaire, l'éducation et la préparation préscolaires (2006-2015). Cela témoigne du consensus national sur les sujets liés à l'enseignement. Le programme prévoit également la mise en place d'une réforme dans le domaine de la formation professionnelle initiale.

(1) Communiqué de l'Institut national des statistiques, 2004.

(2) En Bulgarie, la scolarité commence à l'âge de 7 ans révolus.

(3) Communiqué de l'Institut national des statistiques, 1995 et 2004.

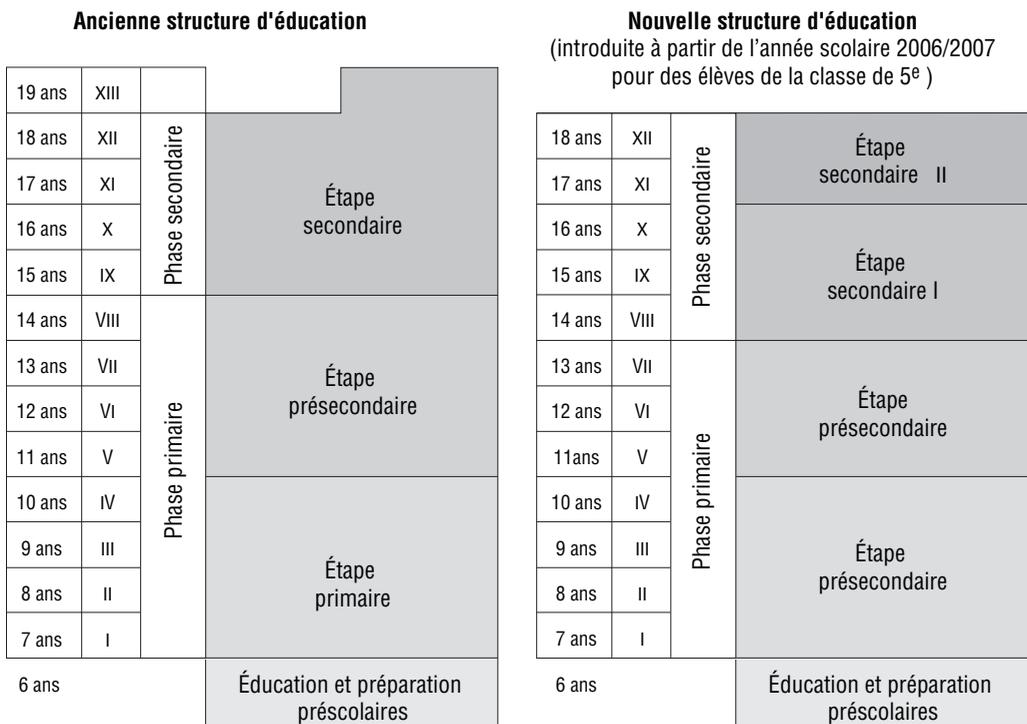
Quels seront les changements les plus importants?

Une nouvelle structure de l'enseignement est visée, pour laquelle on envisage également des changements dans la formation professionnelle initiale. Cette nouvelle structure sera introduite pour les élèves qui seront en classe de 5^e pendant l'année scolaire 2006/2007.

Les principaux changements envisagés sont les suivants:

- l'éducation primaire sera terminée après que l'élève aura achevé avec succès la 7^e classe (à l'âge de 13 ans). Pour les promotions précédentes, les études primaires se terminaient après l'achèvement de la 8^e classe (à l'âge de 14 ans);
- l'éducation secondaire sera divisée en deux étapes: la première allant de la classe de 8^e jusqu'à la classe de 10^e (de 14 à 16 ans), et la seconde allant de la classe de 11^e jusqu'à la classe de 12^e (de 17 à 18 ans). Pour les promotions précédentes, la période des études secondaires est composée d'une seule phase de quatre ans (de la classe de 9^e à la classe de 12^e).

Schéma 1: Structure du système de l'éducation en Bulgarie



Pendant la première étape secondaire (trois années scolaires, de la classe de 8^e à la classe de 10^e), les élèves des écoles secondaires professionnelles pourront étudier une profession choisie et à la fin de cette phase, en plus d'un certificat de première étape d'études secondaires, ils obtiendront une qualification professionnelle de premier niveau selon la filière choisie (4). Ce niveau est équivalent au deuxième niveau et un peu plus, selon les niveaux du Cadre européen des certifications (CEC). En outre, dans la classe de 8^e de l'école secondaire professionnelle, 15 heures par semaine seront destinées à l'apprentissage intensif d'une langue étrangère et les heures restantes (32 heures de cours environ par semaine) seront destinées aux matières générales et à la formation professionnelle. Dans les classes supérieures de la première étape secondaire, l'on prévoit également des heures d'apprentissage d'une langue étrangère. De cette façon, les élèves des écoles secondaires professionnelles pourront acquérir l'une des compétences en communication de base: la maîtrise d'une langue étrangère.

Le défi pour la formation professionnelle initiale de cette phase est lié au fait que très peu d'élèves souhaitent exercer des professions au premier niveau de qualification professionnelle. Cette formation n'est pas répandue en Bulgarie, comme en témoignent les données de l'Institut national des statistiques (5). Ainsi, pendant l'année scolaire 2001/2002, seulement 732 élèves sur l'ensemble de la Bulgarie ont suivi le programme, soit 0,22 %; en 2001/2002, 921 élèves, soit 0,26 %; en 2003/2004, 798 élèves, soit 0,21 % du nombre total des élèves de l'enseignement secondaire. Un autre défi est constitué par la liste des métiers pour la formation professionnelle, en vigueur actuellement, pour les métiers auxquels on a accès avec un premier niveau de formation professionnelle. Cette liste des métiers pour la formation professionnelle est actuellement soumise à un remaniement en vue d'une mise à jour et d'un élargissement.

Au début de la deuxième étape des études secondaires, les élèves ont à nouveau le droit de choisir le type d'enseignement qu'ils suivront. Ceux qui entreront dans les lycées professionnels pourront bénéficier d'un enseignement dans une profession de leur choix, de deuxième ou troisième niveau de qualification professionnelle. Environ 20 à 22 heures de cours hebdomadaires seront prévues pour la formation professionnelle, le reste des heures sera destiné à la préparation aux examens de baccalauréat (10 à 12 heures de cours hebdomadaires). Cette étape de la formation dure deux années d'études, soit de la classe de 11^e à la classe de 12^e. Elle débutera lorsque les élèves seront âgés de 17 ans et seront en mesure de faire leur propre choix professionnel. À des fins de comparaison, les élèves des promotions actuelles suivent leur formation professionnelle initiale de deuxième niveau sur quatre ans – de la classe de 9^e jusqu'à la classe de 12^e, alors que la formation professionnelle de troisième niveau est achevée au terme de cinq ans d'études, à savoir, de la classe de 9^e à la clas-

(4) Le premier niveau de qualification professionnelle est le niveau le plus bas.

(5) Communiqué de l'Institut national des statistiques, 2004.

se de 13^e. Les élèves terminent actuellement leur formation professionnelle vers l'âge de 18 ou de 19 ans.

Quelles sont les attentes à propos de cette réforme dans le domaine de la formation professionnelle initiale?

- Grâce à la nouvelle structure d'enseignement, la formation professionnelle initiale pour les professions les plus recherchées par les élèves, c'est-à-dire celles qui proposent un deuxième et troisième niveau de qualification professionnelle, commencera à partir de la classe de 11^e et sera nettement plus courte (deux ans) qu'actuellement (4-5 ans). Cela contribuera à une amélioration de l'adaptabilité de la formation professionnelle à la dynamique du marché du travail.
- Les jeunes choisiront une profession à l'âge de 16 ans, lorsqu'ils sont davantage en mesure d'identifier leurs désirs et lorsque leur indépendance de choix est plus grande. Cela augmentera le pourcentage des élèves qui se réaliseront dans la profession à laquelle ils ont été formés.
- De nouvelles options seront créées pour les élèves ayant terminé la classe de 10^e (soit à l'âge de 16 ans révolus) et qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études ⁽⁶⁾. Ils pourront bénéficier d'une approche modulaire dans la formation professionnelle initiale, à court terme (pour les promotions précédentes, de telles options n'étaient pas prévues). Les modules d'études à court terme seront réalisés dans les écoles secondaires professionnelles, dans le cadre de programmes de 300-360 heures de cours. L'ensemble de la formation s'étalera sur environ 3-4 mois. Ces programmes seront axés sur la formation professionnelle initiale dans les professions de premier niveau de qualification professionnelle. Les élèves ayant terminé avec succès ce type de formation, auront immédiatement accès au marché du travail. L'élaboration des modules de programmes à court terme implique la participation active de représentants des organisations d'employeurs. Le développement de ces programmes est en cours.

⁽⁶⁾ Conformément à la Constitution de la Bulgarie, la scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans est obligatoire.

Quels sont les éléments anciens de la formation professionnelle qui seront préservés?

La possibilité pour les élèves d'acquérir une qualification professionnelle pendant la période de leurs études secondaires sera préservée. La tradition confirmée dans l'enseignement professionnel bulgare selon laquelle les élèves de classe de 8^e bénéficient d'un apprentissage intensif d'une langue étrangère, sera préservée puisqu'elle donne de très bons résultats. L'apprentissage des langues étrangères pour les besoins professionnels durant la dernière année scolaire de la formation sera également préservé.

Une autre «bonne pratique» qui sera préservée consiste dans l'enseignement de l'esprit d'entreprise. Celle-ci a été introduite dans le système de l'éducation professionnelle ces quelques 10 dernières années. On assiste à une forte augmentation du nombre des écoles secondaires professionnelles dans lesquelles, en plus de l'enseignement du programme obligatoire, les élèves ont la possibilité de choisir des unités de valeur supplémentaires (obligatoires ou facultatives) axées sur ce type d'enseignement. Le développement d'une série de compétences: entraînement de la pensée entrepreneuriale, découverte et analyse des relations et des interactions économiques, maîtrise des compétences-clés, comme, par exemple, les facultés de travail en équipe, le travail en réseau, des compétences linguistiques, ainsi que l'application de la maîtrise des langues étrangères, permettent aux élèves diplômés des écoles secondaires professionnelles d'être mobiles et flexibles dans leurs futurs emplois et activités professionnelles et leur fournit une base pour la formation continue. Dans plusieurs écoles secondaires professionnelles, les élèves s'entraînent dans des «sociétés» éducatives qui sont des modèles de vraies compagnies et entreprises. Ce système d'enseignement aide les élèves à acquérir des compétences principales de base nécessaires pour travailler dans un environnement de travail moderne. L'enseignement à travers des «sociétés» éducatives crée également une nouvelle situation pour les professeurs. Ils deviennent des consultants et des entraîneurs pour leurs élèves.

Y a-t-il d'autres attentes engendrées par ce programme?

Le programme envisage la mise en œuvre d'efforts particuliers dans le domaine de l'orientation professionnelle. Ces dernières années, le choix du parcours scolaire, dans la majorité des cas, se fait sans une projection à long terme et sans mise en perspective, ce qui a provoqué une augmentation du nombre de personnes qualifiées sans emploi, de chômeurs qui

possèdent des certificats de qualification professionnelle, mais qui n'arrivent pas à trouver un emploi à cause de la saturation du marché du travail. Les préférences que portent les jeunes gens à un type spécifique d'enseignement sont en grande partie déterminées par les sources d'information et l'entourage, y compris la famille et les partenaires sociaux. Internet et les médias augmentent les possibilités d'accès à l'information et, par conséquent, favorisent la prise de décision quant aux choix qui par la suite sauront satisfaire les espérances pour une formation professionnelle de qualité. Le rôle des écoles, même à ce niveau, est particulièrement important. Elles peuvent mettre à disposition de l'information accessible, notamment au sujet des résultats réalisés par leurs élèves, par l'intermédiaire de leurs sites web.

Le programme national pour le développement de l'enseignement scolaire, l'éducation et la préparation préscolaires (2006-2015), prévoit l'inclusion précoce de modules avec des conseils d'orientation dans l'étape pré-secondaire. Ces modules seront inclus dans les enseignements «Technique et économie domestiques» (en classe de 5^e et 6^e), et «Technologie» (en classe de 7^e).

En outre, d'autres possibilités d'orientation professionnelle des élèves sont prévues grâce aux «Centres d'information et d'orientation», qui seront créés dans le cadre du Centre pédagogique national et de ses 28 structures régionales. L'établissement et l'équipement de ces centres, ainsi que la formation des animateurs sont en cours de réalisation.

Sans aucun doute, le portail de l'éducation nationale représente une ressource d'information importante sur les possibilités d'enseignement et de formation. Le but de ce portail de l'éducation (<http://www.e-edu.bg/>) est de contribuer par des moyens modernes au processus de l'enseignement scolaire. Ce portail fournira un large éventail de possibilités à tous les participants au processus de l'enseignement: élèves, professeurs, directeurs, parents, tout en permettant un accès simultané à environ un million d'utilisateurs. Les utilisateurs pourront y trouver des cours de formation électroniques, des tests (pour les besoins de l'évaluation externe et interne), de la documentation scolaire sous forme électronique et toute autre information. Les internautes auront accès aux sites web de toutes les écoles dans le pays, ainsi qu'aux registres tenus par le ministère de l'éducation et des sciences. Ils auront à leur disposition toute une gamme de liens et de systèmes de recherche d'information. Le portail est déjà en service et l'on espère qu'il deviendra la plate-forme d'un réseau électronique national de la connaissance.

Un sujet important du programme est la décentralisation de la gestion du système de l'enseignement et de la formation professionnelle, organisé sur le principe de la subsidiarité: les décisions seront prises au niveau le plus proche de ceux qui les mettent en application et de ceux qui sont directement concernés. L'État se réservera le droit de prendre des décisions seulement dans les cas où il n'est pas possible, ou bien il n'est pas justifié, que la décision soit prise à un autre niveau. Ce processus se poursui-

vra dans les domaines de la décentralisation financière et de la décentralisation de l'autorité. Dans le même temps, la vision de la décentralisation ne s'arrête pas au niveau des municipalités, mais se poursuit jusqu'à l'école elle-même, tout en respectant le principe selon lequel l'octroi de droits est lié à davantage de responsabilités. Il est avant tout nécessaire de mettre en place un système fiable de contrôle et de comptabilité. On recherche des mécanismes souples de contrôle public de la gestion des écoles professionnelles. Premièrement, le statut et le rôle des conseils d'administration des écoles seront réévalués dans le but d'augmenter leurs droits (participation à la préparation du budget de l'école, avis sur le rapport de son exécution, ainsi que sur le programme de développement de l'école, participation de ses représentants à la procédure de nomination et de licenciement d'un directeur d'école et dans le choix du corps enseignant). Le but est que chaque école ait non seulement un conseil d'administration, mais que ce conseil devienne un organe ayant des droits réels et effectifs dans le domaine des activités financières et au niveau de la gestion. Une autre forme possible de contrôle de la gestion est la mise en place de conseils d'école composés de représentants des parents, des professeurs et de la municipalité, qui pourraient se développer en tant qu'organes collectifs de gestion de l'école.

Des projets concernent des changements du statut du directeur. Le directeur effectue la gestion immédiate de l'école. Il est chargé de conduire une politique appropriée pour préserver le prestige de l'école et la consolider en tant qu'établissement qui fournit un enseignement moderne et de qualité. Les directeurs nommés de nos jours à l'issue de concours ont une position et un emploi stables. Pour certains d'entre eux, toute aspiration à acquérir davantage de capacités de gestion et de nouvelles aptitudes s'arrête après leur nomination. Les municipalités ne disposent d'aucun mécanisme qui puisse motiver de tels directeurs. Sans doute, les municipalités – les représentants des parents, des professeurs et des autorités locales – devraient jouer un rôle important dans les procédures de nomination ou de licenciement des directeurs. Ces dispositifs nouveaux empêcheraient la possibilité de nommer à ces postes des personnes inadéquates et assureraient de meilleures possibilités de contrôle de la part des municipalités concernant les activités des directeurs.

L'institut national de formation des directeurs a été créé en 2006 dans le but d'assurer la formation des directeurs, ainsi que d'améliorer leurs compétences organisationnelles, gestionnaires et financières. Depuis le début de 2007 il a mené deux types de formation: une formation initiale pour des candidats souhaitant être nommés aux postes de «directeurs», qui aboutira à un concours national permettant d'acquérir le droit d'exercer la fonction de directeur; et une formation permanente de directeurs en exercice, dans le but de mettre à jour leurs connaissances et d'améliorer leurs qualifications. La formation inclut une série de cours visant à transformer les directeurs en «managers» d'école qualifiés. Il est également prévu d'organiser des formations destinées aux équipes de gestion des écoles profes-

sionnelles et de mettre à disposition du matériel d'information à propos des «bonnes pratiques» dans la gestion de l'école.

Le programme prévoit l'introduction de mandats pour la nomination des directeurs, sans restriction dans le nombre de mandats. On s'attend à ce que cela contribue à l'exercice d'un meilleur contrôle des activités des directeurs qui, périodiquement, seront censés prouver l'efficacité de leurs programmes pour le développement de l'école, rendre compte de ce qui a été réalisé et solliciter à nouveau la confiance des parents, des professeurs et des élèves. On prévoit l'élaboration d'un système de critères et d'indicateurs d'évaluation réguliers du travail et des qualités professionnelles des directeurs. L'attestation obligatoire pourrait avoir un rôle stimulant par rapport à l'activité et à la discipline des directeurs, particulièrement si cette mesure était accompagnée de l'instauration du principe des mandats.

Depuis le début de l'année scolaire 2006/2007, des projets pilotes s'étendant sur un an ont été lancés dans 10 municipalités du pays. Dans le cadre de ces projets pilotes, les décisions concernant la nomination et le licenciement des directeurs seront prises par les représentants des parents et des professeurs de l'école concernée, ainsi que par la municipalité et l'inspection académique régionale. Après l'expiration du délai prévu pour ces projets, les résultats seront analysés et des changements législatifs appropriés seront proposés dans le but de présenter un nouveau système de nomination et de licenciement des directeurs. Ce système pourrait être mis en application dès 2008/2009 dans toutes les municipalités, à condition que toutes les écoles reçoivent des budgets délégués. Le budget délégué est un moyen de décentralisation financière du système de l'éducation nationale qui rend les écoles économiquement indépendantes. Les directeurs des écoles peuvent prendre des décisions de gestion indépendantes dans la collecte et la répartition des fonds. Les écoles qui bénéficient d'une bonne gestion recevront des fonds financiers supplémentaires compensatoires pour les récompenser de leur bonne gestion. Ainsi, elles pourront fournir des salaires plus élevés à leurs professeurs. Le système de budget délégué motivera l'ensemble du personnel de l'école pour réaliser des économies dans les dépenses de fonctionnement. Dans les écoles secondaires professionnelles cela contribuera sans aucun doute à une amélioration de la qualité de la formation professionnelle initiale. L'introduction du système de budget délégué dans toutes les écoles secondaires professionnelles est envisagée d'ici à la fin de 2008.

Aux autorités locales sera graduellement octroyé le droit de déterminer le nombre et les types d'écoles secondaires professionnelles. La délégation de droits aux autorités locales de créer et de fermer des écoles secondaires professionnelles présuppose que le financement de ces écoles soit transféré au niveau municipal. Puisque très souvent il s'agit d'écoles d'importance régionale, ces droits devraient être concertés avec les organes respectifs des différentes municipalités. Ainsi, le réseau des écoles secondaires professionnelles sera structuré suivant les caractéristiques sociales et économiques spécifiques des différentes régions. Seul un nombre dé-

terminé d'écoles secondaires professionnelles d'importance nationale continueront à être gérées par l'État. L'élaboration des critères pour définir une école d'État reste à établir. Le ministère de l'éducation et des sciences joue un rôle pilote. Le nouveau programme en général, et en particulier celui qui concerne l'enseignement et la formation professionnelle, tient compte des nouvelles conditions de l'économie globale dynamique et des défis du marché du travail fortement concurrentiel dans le contexte de l'Union européenne.

Que reste-t-il à faire?

L'enseignement et la formation professionnelle relèvent de nouveaux défis. L'un des principaux est d'optimiser le réseau des écoles professionnelles. Cette optimisation garantit une adaptation aux processus démographiques négatifs, ainsi qu'à l'offre de l'enseignement et la formation professionnels adaptés aux besoins du marché du travail. Des experts du ministère de l'éducation et des sciences ont réalisé une analyse du réseau existant des écoles professionnelles. Cette analyse met en rapport le réseau existant d'écoles professionnelles, les capacités de l'économie locale et régionale, ainsi que les priorités prévues pour le développement économique des municipalités et/ou des régions. On attend que cette analyse aide les activités liées à l'optimisation du réseau pendant les prochaines années scolaires.

Avec l'adoption du Programme national pour le développement de l'enseignement scolaire et l'éducation et la préparation préscolaires (2006-2015) a été lancé le processus destiné à moderniser et améliorer le système législatif, ce qui permettra de comparer les résultats obtenus dans l'enseignement de jeunes élèves et des adultes dans le système de la formation professionnelle avec les niveaux et les critères du Cadre européen des certifications (CEC). Les changements imminents du système législatif ont pour but son amélioration. Il est un fait que plusieurs problèmes de l'enseignement scolaire tirent leur source du système législatif. Le système de l'éducation nationale continue à être géré par des personnes plutôt que par des règles. Toutes les relations fondamentales et durables dans la société seront réglées sur une base législative dans le but de garantir leur plus grande pérennité à long terme et une transparence lors de leur adoption.

Le Cadre national des certifications (CNC) doit bientôt être développé afin qu'il puisse être confronté et comparé au Cadre européen des certifications (CEC). Nonobstant le fait que les quatre degrés de qualification professionnelle, définis par la loi sur l'enseignement et la formation professionnelles, trouvent en grande partie leurs équivalences dans les cinq premiers niveaux de la version du Cadre européen des certifications (CEC) examinée en Bulgarie, il est nécessaire d'élaborer un Cadre national des certifications (CEC) qui permettrait, à l'avenir, une comparaison dans les

meilleures conditions avec la version finale du Cadre européen des certifications.

Une étude de l'expérience européenne est en cours en ce qui concerne la validation des compétences non formelles obtenues après une formation et un enseignement indépendant. La question est de savoir quelles sont les meilleures pratiques des autres pays qui pourraient être appliquées en Bulgarie?

Un processus de consultations se poursuit en ce qui concerne le cumul et le transfert de crédits en matière d'enseignement et de formation professionnels. Une évaluation en cours étudie l'expérience des établissements d'études supérieures en Bulgarie et les «bonnes pratiques» développées dans d'autres pays.

Le développement de l'enseignement et de la formation professionnels est basé sur les objectifs européens stratégiques pour la réforme des systèmes de formation professionnelle, afin d'assurer la concordance et la conformité du développement de l'éducation et de la formation avec les politiques de l'emploi, la recherche et l'innovation, les exigences de la macroéconomie, et un partenariat efficace à tous les niveaux concernant la politique de la formation continue. La réforme du système réduira les disparités entre les exigences de qualité de la formation professionnelle par rapport aux attentes et aux demandes des citoyens. La réforme élargira les possibilités de libre circulation des personnes. ■

Défis et perspectives du système de formation professionnelle des adultes en Bulgarie

Elka Dimitrova

Docteur en économie, Directrice de la direction «politique du marché de l'emploi» du ministère du travail et de la politique sociale de Bulgarie

RÉSUMÉ

Cet article présente brièvement les récents développements et problèmes de la formation pour adultes des salariés et chômeurs en Bulgarie. Il est divisé en trois parties: informations sur la législation et les institutions; informations sur les problèmes actuels de la formation professionnelle des salariés et chômeurs et présentation de certaines mesures futures visant à améliorer l'efficacité de la formation. Les résultats de la présente étude sont basés sur des données de l'Institut national de statistique (INS), l'enquête sur la formation professionnelle des salariés dans les entreprises en 2005, l'enquête régulière sur les forces de travail et les données des statistiques administratives de l'Agence pour l'emploi. Le présent article examine uniquement le système de formation professionnelle des adultes âgés de 16 à 54 ans. L'adhésion de la Bulgarie à l'UE depuis le 1^{er} janvier 2007 présente de nouveaux défis quant à l'augmentation de la mobilité de la main-d'œuvre et aux exigences du niveau de qualification.

Mots clés

Vocational training, employed, unemployed, legislation, institutions, shortage of qualified labour force

Formation professionnelle, salariés, chômeurs, législation, institutions, pénurie de main-d'œuvre qualifiée

Introduction

Cet article présente brièvement les récents développements et problèmes de la formation professionnelle pour adultes destinée aux salariés et chômeurs en Bulgarie. Il est divisé en trois parties: informations sur la législation et les institutions; informations sur les récents développements et problèmes de la formation professionnelle des salariés et chômeurs et présentation de certaines mesures futures visant à améliorer le champ d'application et l'efficacité de la formation.

Le système bulgare d'éducation et de formation professionnelle prépare les citoyens à travailler dans le secteur de l'économie et d'autres domaines de la vie publique en créant des conditions permettant d'acquérir une qua-

lification professionnelle et de la perfectionner. Le système d'éducation et de formation professionnelle comprend une orientation professionnelle, une formation professionnelle et un enseignement professionnel. La formation professionnelle vise à acquérir une qualification dans une profession ou un secteur d'une profession et à la perfectionner. Les résultats de la présente étude sont basés sur des données de l'Institut national de statistique (INS), l'enquête sur la formation professionnelle des salariés dans les entreprises en 2005 (1), l'enquête sur la main-d'œuvre (2) et les données des statistiques administratives de l'Agence pour l'emploi. Le présent article examine uniquement le système de formation professionnelle des adultes âgés de 16 à 54 ans.

Les politiques et les mesures nationales dans le domaine de la formation professionnelle des adultes sont de plus en plus axées sur l'augmentation des investissements dans le capital humain et l'offre d'une main-d'œuvre ayant bénéficié d'un meilleur enseignement et dotée de meilleures compétences. L'objectif consiste à améliorer la capacité d'adaptation des travailleurs face à une économie en constante évolution et à augmenter leur productivité. Les rapides développements technologiques, la mondialisation du marché financier et du marché des matières premières, la nécessité de renouveler les marchandises en permanence – tous ces facteurs requièrent des méthodes flexibles et efficaces pour la formation professionnelle, ainsi qu'une formation initiale et continue de la main-d'œuvre. C'est pourquoi la formation professionnelle revêt de plus en plus d'importance sur le marché de l'emploi d'aujourd'hui, notamment en relation avec la productivité, la flexibilité et la qualité du travail.

Toutes les mesures doivent contribuer à atteindre les objectifs de la stratégie d'emploi bulgare, du programme du gouvernement et des plans d'action annuels pour l'emploi. De ce fait, la Bulgarie contribuera davantage à atteindre les objectifs de Lisbonne pour l'UE, à mettre en œuvre les lignes

(1) En juin 2005, l'Institut national de statistique bulgare a réalisé une enquête sur la formation professionnelle auprès des personnes employées dans les entreprises. La méthodologie de l'enquête est conforme aux conditions d'octroi convenues entre l'INS et Eurostat dans le cadre du MBP PHARE 2003. L'enquête a été organisée dans le cadre de la conception de l'apprentissage tout au long de la vie et ne comprenait pas la formation professionnelle continue que les entreprises ont organisée pour leurs salariés en 2004, ni les mesures de formation professionnelle initiale.

Le principal objectif de l'enquête consiste à satisfaire les besoins d'information des institutions, en développant une politique de main-d'œuvre sur la formation professionnelle continue proposée par une entreprise à ses salariés. La dernière version actualisée du Registre statistique des entreprises a été utilisée comme source d'échantillonnage. Seules les entreprises qui entrent dans le cadre de l'échantillonnage ont été sélectionnées – avec 5 employés et plus en 2004 dans 24 catégories NACE. L'échantillonnage comprend 53 060 entreprises, réparties en 92 strates. Les strates sont définies par la classification croisée des 20 catégories NACE et des 4 classes de taille en fonction du nombre de salariés (5-9, 10-49, 50-249, 250+). La méthode d'échantillonnage utilisée est un échantillonnage aléatoire simple sans remplacement dans chaque strate, la longueur maximum de la moitié de l'intervalle de confiance (95 %) $C = 0,25$. L'échantillonnage calculé comprend 3813 entreprises.

(2) L'enquête est réalisée par l'Institut national de statistique conformément aux recommandations de l'OIT et aux exigences d'Eurostat. Il s'agit d'une enquête trimestrielle continue qui fournit des résultats trimestriels moyens, l'échantillon comprenant 18 000 foyers.

directrices intégrées pour la croissance et l'emploi et le mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Au cours de ces dernières années, l'économie bulgare a enregistré une croissance économique stable de 3 % à 5 % par an et la croissance devrait dépasser 6 % en 2006 et 2007. Dans l'UE des 25, la croissance du PIB réel était de 2,3 % en 2006 et elle devrait atteindre 2,3 % en 2007 ⁽³⁾. Aujourd'hui, l'économie bulgare requiert davantage d'investissements dans le capital humain.

Depuis 2002, le taux d'emploi augmente et en 2006 il s'élevait à 58,6 % ⁽⁴⁾, avec 2,9 pour cent de points en plus par rapport à 2005, mais l'écart demeure important par rapport au taux de 64,3 % de l'UE-25. Le chômage recule depuis une décennie et a atteint le taux de 9 % en 2006. Le chiffre officiel du chômage ⁽⁵⁾ a également enregistré une baisse et s'élevait à 9,6 % en 2006 contre 11,5 % en 2005. En 2005, le nombre officiel de chômeurs s'élevait à 424 381 et 64,5 % de tous les chômeurs étaient sans profession. En 2006, le nombre de chômeurs a baissé pour atteindre 356 054 chômeurs, mais la proportion de chômeurs sans profession n'a pas changé – 64,8 %.

Malgré l'augmentation de la productivité du travail au cours de ces dernières années, il existe toujours une grande disparité entre la Bulgarie et les autres États membres de l'Union européenne. Une des raisons de la faible productivité est la participation insuffisante de la population bulgare ⁽⁶⁾ à l'apprentissage tout au long de la vie: par exemple, uniquement 1,3 % de la population âgée entre 15 et 64 ans ont participé à l'éducation et à la formation en 2005, tandis que le pourcentage de l'UE-25 se situait à 10,2 %. Le niveau le plus élevé de participation à l'apprentissage tout au long de la vie est observé en Suède – 32,1 %, et le plus bas en Grèce – 1,9 %. En Roumanie, ce pourcentage s'élève à 1,6 %, et dans les nouveaux États membres (10) il varie entre 3,9 % (Hongrie) et 7,9 % (Lettonie) ⁽⁷⁾. L'objectif de Lisbonne pour 2010 se situe à 12,5 %.

La croissance économique est sensible à la réserve et à la qualité du capital humain. La main-d'œuvre très qualifiée et dotée de facultés d'adaptation est un facteur de diffusion de la technologie et d'innovation dans l'organisation et la gestion du travail. Le résultat se traduit par une plus grande productivité de la main-d'œuvre et une compétitivité de l'économie (avec l'accent sur le nouveau départ de la stratégie de Lisbonne). Aujourd'hui, l'éco-

(3) Emploi en Europe 2006/ Direction générale de la Commission européenne pour l'emploi, les affaires sociales et l'égalité des chances, Unité D1 Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006, p. 249.

(4) Source: Institut national de statistique, résultats de l'enquête 2005 et 2006 sur les forces de travail.

(5) Source: données pour 2005 et 2006 des statistiques administratives de l'Agence pour l'emploi de Bulgarie.

(6) En 2005, la Bulgarie comptait 7 718 750 habitants dont 4 814 000 personnes âgées de 15 à 64 ans (62,4 % de la population totale). Source: Institut national de statistique.

(7) Eurostat Disponible sur l'internet: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/>, section «Population et conditions sociales/ Éducation et apprentissage tout au long de la vie/ Apprentissage tout au long de la vie/ Apprentissage tout au long de la vie – total.

nomie bulgare crée plus d'emplois et des emplois de meilleure qualité et elle a également besoin d'une main-d'œuvre flexible, qualifiée et facilement adaptable. La législation permettant son application a déjà été élaborée. Les investissements des entreprises dans les ressources humaines figurent parmi les éléments essentiels d'investissement dans le capital humain, à la fois pour la société et l'économie nationale. En Bulgarie, les investissements dans les ressources humaines au niveau des entreprises ne sont pas encore pratique courante et le niveau de ce type d'investissement est plutôt bas.

La formation professionnelle des chômeurs est une priorité de la politique du travail, mais le faible niveau d'éducation et de motivation, notamment des chômeurs de longue durée (en 2006, ils représentaient 57,2 % du nombre total de chômeurs), demande davantage d'efforts et de mesures actives de la part de l'État et des partenaires sociaux.

Législation dans le domaine de la formation professionnelle des adultes ⁽⁸⁾

Depuis 1999, une nouvelle loi sur l'éducation et la formation professionnelle régit les relations publiques dans le domaine de la formation professionnelle des adultes et les droits des personnes à l'éducation et à la formation professionnelle en fonction de leurs intérêts personnels et de leurs capacités. La loi prévoit les conditions de fonctionnement et de développement du système d'éducation et de formation professionnelle, sur la base de la coopération des institutions, des autorités locales et des partenaires sociaux. En vertu de la loi, il existe quatre niveaux de qualifications professionnelles et six programmes cadres pour la formation. La loi détermine également les institutions ⁽⁹⁾ – prestataires de formation professionnelle et exige que les centres de formation professionnelle soient agréés par l'Agence nationale pour l'éducation et la formation professionnelle (NAVET). La loi sur l'éducation et la formation professionnelle stipule également les exigences de l'État en matière d'éducation (normes) et les règles de gestion et de financement du système d'éducation et de formation professionnelle. Les dernières modifications apportées à la loi en 2005 transposent les directives européennes sur les professions réglementées ⁽¹⁰⁾.

⁽⁸⁾ La formation professionnelle se déroule de la manière suivante:

1. formation professionnelle initiale pour obtenir une qualification dans une profession ou un secteur d'une profession;
2. formation professionnelle continue pour améliorer la qualification dans une profession ou un secteur d'une profession.

⁽⁹⁾ Les institutions de formation sont: écoles professionnelles, écoles d'enseignement secondaire, établissement postsecondaires, académies d'art et centres de formation professionnelle, écoles primaires, secondaires (enseignement général et technique) et écoles de sport, déterminés par les normes de l'État en matière d'éducation. Une formation professionnelle peut également être dispensée par des ministères, des municipalités, des organisations patronales, des syndicats et des employeurs.

⁽¹⁰⁾ Directives sur les droits de prêter des services par les avocats, les architectes, les dentistes, les médecins, les infirmières, les sages-femmes, les pharmaciens, les vétérinaires etc.

La loi sur la promotion de l'emploi, adoptée en 2002, régleme également la formation professionnelle des adultes (salariés et chômeurs). Elle détermine les fonctions du Comité consultatif national pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre (NACVTLF), les aides du budget public pour la formation professionnelle, le droit des chômeurs qui suivent une formation à bénéficier d'aides, le rôle de l'Agence pour l'emploi dans l'organisation et le financement de la formation à partir du budget public pour une politique active du marché de l'emploi. Au cours de ces deux dernières années, les modifications apportées à la loi ont étendu la mission des institutions de formation qui ont le droit de dispenser une formation aux adultes salariés et chômeurs, dont les écoles professionnelles. Une chance est offerte aux chômeurs qui créent une micro-entreprise ou qui commencent leur propre activité dans le domaine de l'agriculture, afin de recevoir des aides de formation en gestion. Les institutions responsables du système de formation professionnelle des adultes sont le ministère de l'éducation et des sciences, le ministère du travail et de la politique sociale, l'Agence nationale pour l'éducation et la formation professionnelle, l'Agence pour l'emploi.

Les organisations d'employeurs et les syndicats jouent également un rôle important dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique nationale sur la formation professionnelle des adultes. Les partenaires sociaux participent à de nombreux conseils et organismes aux niveaux national, régional et local, tels que le Conseil économique et social [en 2005, le Conseil a rédigé un avis sur les problèmes de l'éducation et de la formation professionnelle en Bulgarie ⁽¹⁾], le Conseil national de promotion de l'emploi, le NACVTLF, le comité de direction de la NAVET, les comités d'emploi régionaux, les conseils pour la coopération des bureaux du travail. Les partenaires sociaux participent à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes actifs du marché de l'emploi et à des projets pour la formation et l'emploi des groupes défavorisés.

Développements et problèmes récents de la formation professionnelle des adultes en Bulgarie

Formation professionnelle des salariés

Dans les années 1990, années de transition vers une économie de marché, le système de formation professionnelle de l'économie d'État centralisée a été rapidement démantelé et la mise en place d'un nouveau système axé sur le marché a été retardée.

Après cette période de déclin, un nouveau système a été créé et aujourd'hui la formation professionnelle des salariés est organisée par les em-

⁽¹⁾ Éducation et formation professionnelle en Bulgarie, avis du Conseil économique et social de Bulgarie, Disponible sur Internet: <http://esc.bg/opinions> [Date de visite: 11.03.2007]

ployeurs, les syndicats, l'Agence pour l'emploi, les organisations non gouvernementales, etc. Les constats exposés dans le présent chapitre sont basés sur les données de l'Institut national de statistique (INS) et l'enquête sur la formation professionnelle des salariés dans les entreprises en 2005, année au cours de laquelle environ 53 060 entreprises étaient comprises dans l'enquête de l'INS sur la formation professionnelle continue. Les données rassemblées concernent l'année 2004. Les employeurs de 8037 entreprises publiques (15,1 %) et de 45 023 (84,9 %) entreprises privées ont été interrogés. Seules 14 199 entreprises, soit 26,8 % du nombre total d'entreprises évaluées, ont organisé une formation professionnelle pour leur personnel. Ce chiffre est nettement insuffisant et il varie considérablement en fonction de la taille de l'entreprise et du nombre d'effectifs: par exemple, 70 % des entreprises qui comptent plus de 250 salariés ont dispensé une formation contre 18,5 % des micro-entreprises. La formation comprenait principalement des instructions, une rotation d'emplois, l'autoformation, etc. La proportion de salariés ayant participé à des activités de formation est plutôt faible – seulement 14,2 % des salariés dans les entreprises évaluées ont participé à une formation en 2004.

Ces résultats médiocres peuvent s'expliquer de plusieurs façons. Par exemple, les employeurs investissent dans la formation de leur personnel lorsqu'ils sont certains de bénéficier d'un retour sur investissement en obtenant une meilleure productivité de leur personnel, des résultats de qualité et des innovations. Une formation professionnelle est organisée principalement en cas d'introduction de nouveaux produits ou services, de nouvelles méthodes de production, d'une nouvelle organisation des activités de l'entreprise. Le faible nombre de salariés qui suivent une formation peut s'expliquer par le faible niveau d'innovations réalisées dans les entreprises (pour la période donnée, de nouveaux produits ou services ont été introduits dans 8,6 % des entreprises évaluées, 6,7 % des entreprises ont mis en œuvre de nouvelles technologies, 2,6 % ont réalisé des changements structurels). L'insécurité économique de nombreuses entreprises est la raison principale pour laquelle elles n'ont pas élaboré de plan pour leur développement futur. Elles n'ont pas de projets pour de futurs investissements et le développement du personnel, elles comptent uniquement sur des conditions économiques favorables pour survivre. En Bulgarie, le coût total de la main-d'œuvre est élevé en raison du fait que le coût de l'assurance et des investissements supplémentaires dans la formation du personnel augmenteraient d'autant ces coûts. Les employeurs subissent des pertes importantes lorsque les salariés formés quittent l'entreprise pour une autre afin de bénéficier d'un salaire plus élevé. Cependant, un petit nombre d'employeurs savent comment éviter de telles pertes en faisant signer à l'avance un contrat sur les droits et les obligations des deux parties – l'employeur et le salarié.

Le nombre insuffisant de salariés formés est également prédéterminé par le fait que seulement un cinquième des employeurs ont évalué les qualifications et les compétences de leur personnel. Dans les grosses entre-

prises publiques, des évaluations du personnel sont réalisées tous les ans. Entre 2002 et 2004, les directeurs d'un quart des entreprises évaluées ont éprouvé le besoin de former leur personnel à de nouvelles compétences. Très souvent, ces directeurs n'ont pas connaissance des avantages qu'ils peuvent tirer de l'amélioration des compétences de leurs salariés et ne savent pas comment trouver l'organisme qui dispensera la formation. Parmi les directeurs qui ont été interrogés, quatre sur cinq sont convaincus que les compétences peuvent être améliorées pendant les heures de travail, c'est-à-dire «l'apprentissage par le faire».

Environ 58,4 % des employeurs interrogés estiment recruter des travailleurs qualifiés avec les compétences requises sur le marché de l'emploi. Le nombre élevé de chômeurs crée l'illusion d'un niveau d'offre élevé, mais lorsque les employeurs cherchent une personne qualifiée pour un poste bien précis, ils rencontrent des difficultés car la plupart des chômeurs ne sont pas qualifiés, ont un faible niveau d'éducation et ne sont pas motivés. Il existe une pénurie de travailleurs qualifiés comme des techniciens, des mécaniciens, de la main-d'œuvre pour les secteurs qui se développent rapidement, comme le secteur du bâtiment, du tourisme, du textile.

La moitié des directeurs reconnaissent l'importance de l'éducation et de la formation professionnelle et 52,1 % d'entre eux ont l'intention d'organiser une formation pour leur personnel. Toutefois, ils ne comprennent pas la nécessité d'élaborer des plans de formation (seulement 6,6 % des entreprises évaluées ont élaboré de tels plans en 2004), de consacrer des fonds à la formation (seulement 4,6 % des entreprises évaluées ont alloué des fonds en 2004) et de créer des centres de formation internes (seulement 12,4 % des grosses entreprises possèdent leur propre centre de formation).

L'absence de plans de développement des entreprises détermine l'absence de plans de formation pour les salariés. Selon l'enquête susmentionnée, seulement 11,1 % des entreprises interrogées prévoient de dispenser une formation professionnelle à leurs salariés en 2006 et 2007, 31,7 % dispenseront probablement une telle formation à leurs salariés, tandis que plus de la moitié des entreprises – 57,2 % – ne prévoient pas d'organiser de formation professionnelle. L'aspect le plus préoccupant, c'est que seulement 6,9 % des micro-entreprises prévoient de dispenser une formation pour l'acquisition de nouvelles compétences et deux tiers des micro-entreprises (65,2 %) répondent qu'elles n'ont pas l'intention de mettre en œuvre de telles mesures.

Pour presque un tiers des employeurs (32,6 %), l'acquisition de nouvelles compétences ou l'amélioration des compétences et une formation appropriée relèvent de la responsabilité des salariés. Sinon, la participation des salariés à des formations qu'ils payent eux-mêmes est limitée en raison des faibles revenus de la population active dans le pays. La plupart des salariés ne pratiquent pas l'apprentissage tout au long de la vie. Le recours à des accords de formation signés par l'employeur et les salariés représentés par des syndicats est rare (seulement 3 % des entreprises ont

signé un tel accord, principalement les grosses entreprises – qui comptent plus de 250 salariés).

Les évaluations de l'impact des formations réalisées dans seulement 30,1 % de toutes les entreprises évaluées, dans la moitié des grosses entreprises (54,1 %) et dans seulement 16,2 % des micro-entreprises ont démontré l'importance de la formation professionnelle. Les évaluations sont réalisées d'après les données des certificats de formation, ou d'après les données des formulaires d'évaluation complétés par les personnes en formation. La plupart des entreprises (69,9 %) n'ont pas réalisé d'évaluation de l'impact des formations, car elles estiment que cette évaluation n'est pas importante.

Les données concernant les fonctions du personnel formé montrent que, la plupart du temps, les formations sont organisées pour les directeurs et les principales catégories professionnelles. Dans environ 52,1 % des entreprises, le personnel qualifié participe aux formations, tandis que les travailleurs peu qualifiés ne participent aux formations que dans 14,4 % des entreprises seulement. Le tableau ci-dessous présente les formations qui sont le plus souvent dispensées.

Les formations à court terme, telles que le partage d'expériences, les instructions pendant ou avant le travail, sont les formes préférées de formation pour 66,8 % des employeurs interrogés. De telles formations sont peu coûteuses, durent peu de temps et donnent généralement des résultats.

Tableau 1

Formations en:	Nombre de formations	Pourcentage du total %	Structure de la durée des formations
Total	48 091	100,0	100,0
Langues étrangères	1 777	3,7	7,0
Ventes et marketing	4 168	8,7	5,4
Comptabilité et finances	5 534	11,5	5,5
Gestion	4 721	9,8	6,6
Travail de bureau	838	1,7	1,4
Compétences personnelles et vie active	3 055	6,4	5,3
Maîtrise des outils informatiques	4 771	9,9	9,8
TI	1 001	2,1	2,2
Équipement et production	8 846	18,4	22,5
Sécurité et santé au travail	4 584	9,5	5,3
Services	651	1,4	3,1
Autres	8 145	16,9	25,9

tats immédiats et c'est la raison pour laquelle le temps passé à suivre la formation représente seulement 0,15 % du temps total non travaillé en 2004. Le temps passé à suivre une formation est en moyenne de 17,2 heures par participant. Il est cependant rassurant de constater que 31,5 % des entreprises appliquent d'autres formes de formation, comme l'autoapprentissage, les cours par correspondance, ou l'apprentissage à distance par le biais d'Internet, etc.

La plupart des entreprises qui figurent dans l'échantillon de l'enquête (73,2 %) n'ont jamais organisé de formation pour améliorer la qualification des salariés. Les principales raisons sont les suivantes:

- selon 78,1 % des directeurs d'entreprise, les compétences de leurs salariés répondent aux besoins de leur entreprise;
- dans 60,3 % des entreprises évaluées ⁽¹²⁾, le personnel qui vient d'être embauché est doté des compétences nécessaires;
- dans environ 21,9 % des entreprises, les grosses dépenses sont la principale raison de ne pas organiser de formation professionnelle continue.

Pour résumer, les directeurs des petites et moyennes entreprises ne consacrent pas tant d'énergie à organiser des formations pour leur personnel. La situation dans les grandes entreprises est plus encourageante, ce qui est important, car plus de la moitié des personnes employées dans les entreprises évaluées sont employées dans de grandes entreprises et ont la possibilité de perfectionner leurs compétences professionnelles. Les mesures pour inciter les employeurs à investir dans la formation du personnel sont insuffisantes. Les organisations du secteur et les syndicats pourraient participer plus activement à la mise en œuvre de la politique d'apprentissage tout au long de la vie.

En 2005, l'Agence pour l'emploi a organisé une formation pour 5290 personnes employées dans des petites entreprises et des micro-entreprises et pour des salariés qui n'ont pas les qualifications requises pour travailler avec les nouvelles technologies, de nouveaux procédés de fabrication, etc. L'aide versée par l'État par formation et par employé est déterminée chaque année dans le plan d'action national pour l'emploi (national employment action plan – NEAP) – pour 2006 et 2007, la participation de l'État s'élève à 125 euros et le reste de la formation est payé par l'employeur. Les centres de formation sont sélectionnés suivant une procédure d'appel d'offres, ou par les employeurs eux-mêmes. Dans certains cas, l'impact de la formation sur l'emploi est limité par le peu de motivation et un niveau d'éducation insuffisant des personnes suivant la formation. Parfois, la formation est dispensée de manière peu attrayante, sans utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement et sans participation active des personnes suivant la formation.

Le niveau de vie peu élevé et les revenus insuffisants des personnes peu instruites limitent leur participation aux formations qui sont payées par

(12) Plus d'une réponse est possible, la somme de tous les pourcentages dépassant 100 %.

les personnes elles-mêmes et à d'autres formes d'activités d'apprentissage tout au long de la vie. Parallèlement, malgré les possibilités qui sont offertes par la loi sur l'éducation et la formation professionnelle, le système de validation des connaissances acquises par un apprentissage informel n'a pas encore été mis en place.

Formation des chômeurs

Le système de formation des chômeurs est mieux organisé et financé. Son champ d'application s'étend constamment en raison du fait que l'employabilité des chômeurs est une priorité du NEAP ces dernières années. Tous les ans, plusieurs programmes et mesures de formation professionnelle sont compris dans le NEAP. L'Agence pour l'emploi organise des formations pour plus de 70 professions. La liste des professions est modifiée tous les ans en fonction de la demande de main-d'œuvre. Dans le but de garantir une égalité d'accès, la formation dispensée est gratuite pour les chômeurs, elle est couverte par une aide du budget de l'État. Afin d'encourager la participation des chômeurs à la formation, les frais de logement et de déplacement leur sont remboursés. L'aide à la formation est déterminée chaque année dans le NEAP (250 euros en 2006 et 2007).

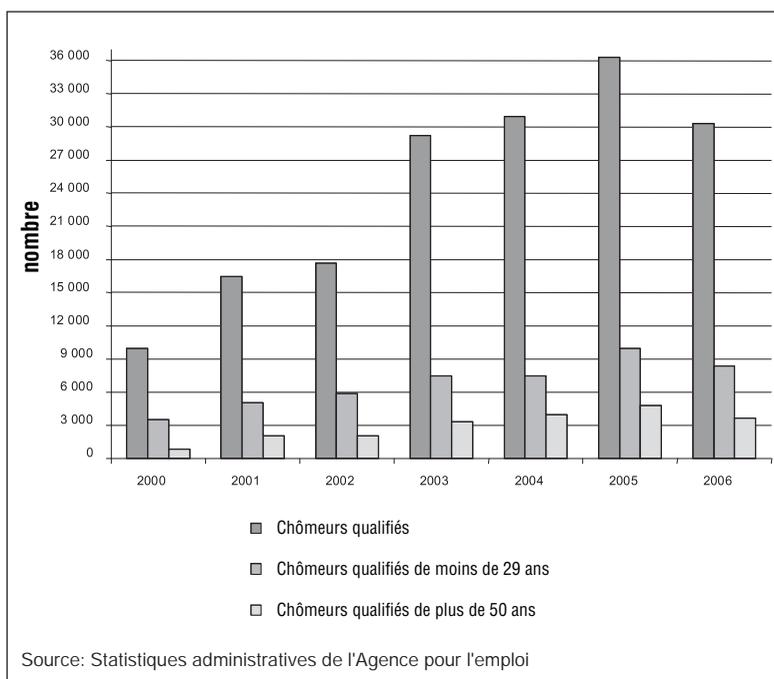
En 2005, le nombre officiel de chômeurs s'élevait à environ 424 381 et environ 36 344 chômeurs ⁽¹³⁾ ont suivi la même année une formation professionnelle, soit 8,6 % de l'ensemble. En 2006, ils étaient 30 335, soit 8,5 % (en 2006, le nombre officiel de chômeurs s'élevait à environ 356 054) à suivre une formation. Suite aux formations dispensées en 2005, 73,8 % des chômeurs ayant bénéficié d'une formation ont trouvé un nouvel emploi immédiatement ou peu de temps après la fin de la formation. Ce chiffre indique que la formation dispensée correspondait dans une large mesure à la demande de main-d'œuvre. 47,9 % des chômeurs formés étaient des jeunes âgés de 29 ans maximum, et 55,6 % d'entre eux avaient un niveau d'enseignement secondaire. Une bonne solution est un stage de trois mois pour une partie des personnes en formation (70 % de toutes les personnes en formation en 2005). De cette façon, les connaissances et les compétences acquises par les personnes en formation sont testées dans des conditions de travail réelles et elles ont la possibilité d'être embauchées si les postes sont vacants. Durant le stage, les personnes en formation reçoivent le salaire minimum et sont assurées.

La plupart des chômeurs ont participé à des formations pour devenir informaticiens, cuisiniers, experts comptables, coiffeurs, pâtisseries et boulangers, serveurs et serveuses, barmans. Une formation en langues étrangères est également dispensée.

La sélection des chômeurs qui souhaitent suivre une formation professionnelle organisée par l'Agence pour l'emploi est effectuée en fonction des tâches prévues dans leur plan d'action individuel. Afin d'améliorer l'accès à la formation des chômeurs issus de groupes défavorisés et pour mieux

⁽¹³⁾ Source: Statistiques administratives de l'Agence pour l'emploi.

Figure 1. Chômeurs suivant une formation professionnelle



associer leurs besoins individuels à la formation dispensée, une nouvelle méthodologie de sélection des chômeurs, qui doit être comprise dans la formation professionnelle, a été adoptée en 2006. Grâce à cette méthodologie, les chômeurs peu qualifiés, les jeunes chômeurs et les personnes handicapées sont prioritaires.

Les chômeurs se sont davantage intéressés à des programmes de formation informatique des jeunes et des femmes, d'alphabétisation et de formation professionnelle des Roms, de formation professionnelle des jeunes déscolarisés, de formation en création d'entreprise, etc. Une formation professionnelle est également dispensée dans le cadre des projets du programme PHARE (14).

Les centres privés agréés pour dispenser des formations professionnelles revêtent de plus en plus d'importance pour la formation des chômeurs. Au début de 2007, selon les données de la NAVET, ces centres étaient plus de 400 (15), mais la plupart d'entre eux sont situés dans la capitale, Sofia, à Plovdiv et à Varna. Les centres de formation professionnelle ont dispensé une formation à plus de 50 000 chômeurs et salariés en 2005. Les for-

(14) Projets du programme PHARE – «*Clearing the Path for Youth Employment*», «*Alternative Employment*»; «*Human Resources Development and Employment Promotion*»; programmes financés par le Fonds social d'investissement, etc.

(15) Bulletin annuel 2005 de la NAVET; Sofia, 2006; Rapport annuel des activités de la NAVET en 2005 p. 7-40. Analyse des informations de 2005 communiquées par les centres de formation professionnelle en Bulgarie.

Figure 2
Niveau de formation des chômeurs en 2006

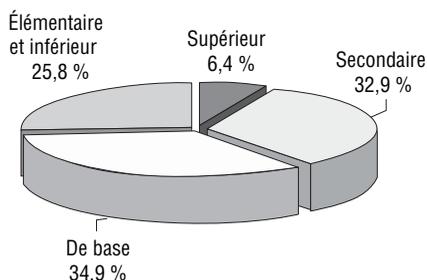
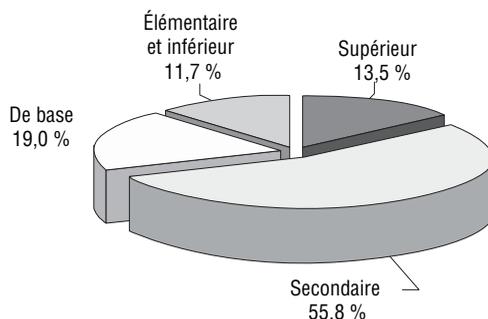


Figure 3
Niveau de formation des chômeurs qualifiés en 2006



Source: Statistiques administratives de l'Agence pour l'emploi 2006

mations dispensées concernent principalement la gestion et administration des entreprises, l'hôtellerie et la restauration, suivis des secteurs des véhicules à moteur, bateaux et avions et du travail des métaux et de la construction de machines et 91 autres professions. De nombreuses personnes ont été formées aux professions de cuisinier, soudeur, agent de sécurité, ajusteur, ouvrier de chantier, serveur barman, secrétaire, couturier. Les formations visant un secteur particulier d'une profession prédominante. Environ 2000 formations ont été financées par l'Agence pour l'emploi et environ 1000 par les employeurs.

Malgré les résultats encourageants réalisés dans le domaine de la formation professionnelle, il existe encore des problèmes associés à l'assurance qualité de la formation. La formation à court terme est la forme privilégiée par les chômeurs, car ce type de formation leur donne la chance de trouver rapidement un emploi.

Le système de formation professionnelle est toujours centralisé en ce qui concerne le financement, qui est assuré par le budget public. Le nombre de prestataires privés de formation professionnelle augmente rapidement, mais certains d'entre eux proposent des activités de formation qui ne sont pas bien organisées, ce qui a des effets sur la qualité de la formation. Les programmes de formation ne sont pas suivis, les formateurs ne savent pas former les adultes, la formation pratique est insuffisante et le matériel vieillissant n'est pas adapté. Les technologies de l'information et de communication ne sont pas suffisamment utilisées dans le processus de formation, l'accès à Internet est limité. Il arrive que les livres spécialisés et les documents de formation ne soient pas fournis en nombre suffisant.

Parallèlement, l'efficacité de la formation est limitée par le peu de motivation et le faible niveau d'instruction des chômeurs de longue durée. Était donné cette situation, la formation professionnelle des chômeurs est précédée d'activités comme une formation à la motivation, des cours d'alphabétisation, des orientations professionnelles, etc.

Actions futures dans le domaine de la formation professionnelle des adultes

Une des principales priorités définie dans le chapitre «Emploi» du premier programme bulgare de réformes est l'amélioration de l'employabilité de la main-d'œuvre et l'intensification de l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, de nouveaux documents stratégiques vont être appliqués, à savoir une stratégie de formation adulte, qui a été élaborée en 2006, et une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, qui sera élaborée en 2007.

Le principal objectif du programme opérationnel bulgare «Développement des ressources humaines», qui prévoit le cadre pour l'absorption des fonds du Fonds social européen (FSE), est l'amélioration de la qualité de vie grâce à l'amélioration du capital humain, l'augmentation des emplois et de la productivité du travail et l'intégration sociale. Une des principales priorités du programme est l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation et un meilleur accès à un enseignement et un apprentissage tout au long de la vie de qualité.

Des mesures plus efficaces seront prises pour garantir une formation visant à acquérir des compétences clés, une plus grande flexibilité, une main-d'œuvre dotée de facultés d'adaptation et une formation en création d'entreprise, une formation visant à réduire l'analphabétisme et à augmenter l'employabilité de la main-d'œuvre ayant un faible niveau d'instruction et dépourvue de qualifications. En ce qui concerne la mise en œuvre des lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi de l'UE, les programmes d'emploi seront axés sur les groupes les plus vulnérables sur le marché de l'emploi, la formation professionnelle sera un élément des programmes visant à concilier travail et vie de famille. La formation interne sera encouragée par diverses incitations fiscales, des subventions pour la formation d'un plus grand nombre de salariés, des possibilités d'horaires de travail plus flexibles dans le but d'associer travail et apprentissage, des services de conseil proposés aux employeurs sur les droits et les obligations des personnes en formation.

Selon la stratégie nationale de formation professionnelle continue 2005-2010 ⁽¹⁶⁾, la principale priorité est l'amélioration de l'accès à la formation professionnelle continue par le biais du développement de formations proches du domicile (formation à distance, apprentissage en ligne); la garantie de possibilités d'associer travail et études; l'élaboration de mesures spécifiques pour les groupes défavorisés sur le marché de l'emploi.

Dans le souci de garantir une qualité élevée de la formation professionnelle continue, des mesures sont envisagées pour améliorer l'organisation

⁽¹⁶⁾ Stratégie nationale de formation professionnelle continue, ministère de l'éducation et des sciences, 2005 – 2010, p. 13 -22. Disponible sur Internet: <http://www.minedu.government.bg/documents/strategies>.

de la formation professionnelle des chômeurs, mettre à jour le programme et les méthodes de formation, instaurer un système de contrôle et d'évaluation des résultats de formation. Les normes de l'État en matière d'éducation (normes de travail) sont en cours d'amélioration et l'élaboration de nouvelles normes est basée sur les exigences professionnelles.

Le système permettant d'identifier les besoins des employeurs en matière de main-d'œuvre possédant des qualifications spécifiques, élaboré dans le cadre d'un projet PHARE, sera appliqué dans l'ensemble du pays et comprendra aussi des prévisions. Il sera utilisé en tant que base pour l'élaboration des plans de formation, des domaines professionnels et des plans de l'État pour l'inscription des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur.

Afin de garantir un lien étroit entre formation initiale et continue, un cadre national des qualifications sera défini conformément au cadre européen des certifications. Il contribuera à la transparence et à la reconnaissance des qualifications. L'expérience internationale dans ce domaine sera étudiée, ainsi que les possibilités de validation des connaissances et des compétences acquises par le biais de l'apprentissage non formel et informel.

Il est notamment important d'instaurer une coopération et une coordination efficaces entre les institutions clés dans le domaine de la formation professionnelle et du marché de l'emploi. Des incitations et des mécanismes seront instaurés pour partager les dépenses et les responsabilités en vue d'améliorer le niveau et l'efficacité des investissements en ressources humaines en réduisant la charge fiscale et en introduisant des garanties adaptées pour investir dans la formation de personnel. La convention collective de travail sera améliorée en ce qui concerne la formation de la main-d'œuvre et la participation active des partenaires sociaux à ce processus, qui est une condition de la Déclaration de Copenhague. Il est également important de décentraliser davantage le système d'éducation et de formation professionnelle pour attirer les fonds du FSE.

Afin d'améliorer le lien entre éducation, formation et marché de l'emploi et conformément aux recommandations du Conseil de Luxembourg de 2004, un système d'information intégré sera mis en place avec des données sur les personnes formées par profession, par niveau de qualification professionnelle acquis, avec des informations sur les institutions de formation et les prestataires de services et les cours de formation organisés par l'Agence pour l'emploi. Les données qui concernent la proportion de personnes formées qui ont trouvé un emploi sont importantes pour le système d'éducation et de formation professionnelle. Ces informations seront communiquées par le biais du système d'information de l'Agence pour l'emploi et de l'Institut national d'assurance.

Selon les dispositions de la Déclaration de Copenhague, il est extrêmement important que les responsables politiques et les experts bulgares connaissent les meilleures pratiques des autres États membres et qu'ils participent aux évaluations par des pairs et aux discussions sur les problèmes de l'apprentissage tout au long de la vie. La participation active de la Bul-

garie au nouveau programme intégré de progrès européen et notamment au programme «Éducation et formation tout au long de la vie» de l'Union européenne pourrait considérablement soutenir ces processus.

Conclusion

Dans la société bulgare, tout le monde s'accorde à dire que le capital humain est un élément moteur de croissance dans une économie axée sur les connaissances. La législation et les stratégies, les plans et les programmes adoptés représentent des moyens d'améliorer le capital humain et d'activer l'apprentissage tout au long de la vie, mais ils doivent être réalisés grâce aux efforts communs de tous les acteurs concernés. L'adhésion de la Bulgarie à l'UE depuis le 1^{er} janvier 2007 présente de nouveaux défis relativement aux possibilités d'augmentation de la mobilité de la main-d'œuvre et aux normes européennes devant être appliquées par les entreprises. Tandis que les grosses entreprises bulgares ont réalisé des progrès dans ce domaine, les petites et moyennes entreprises ont besoin des aides de l'État et des partenaires sociaux pour améliorer la qualité de leurs ressources humaines. Il est très important à ce stade que les futures activités envisagées dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie soient réalisées. Le résultat se traduira par une croissance durable de la productivité, une faculté d'adaptation des entreprises, la création et l'adoption de nouvelles technologies. La plus grande employabilité des chômeurs, grâce aux formations dispensées, pourrait partiellement couvrir la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans certains secteurs.

Les résultats attendus de la politique cohérente qui doit être appliquée jusqu'à la fin de 2010 sont liés à l'augmentation considérable du niveau de participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie en Bulgarie, à l'augmentation du taux d'emploi et à la réduction de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans le pays. ■

Bibliographie

- Agence nationale pour l'emploi. *Données des statistiques administratives de l'Agence pour l'emploi*. Sofia: Agence nationale pour l'emploi.
- Baev, Stoyan. *Analyse de la formation professionnelle continue dans le pays (Bulgarie) en 2005*. Sofia, 2006.
- Commission européenne. *Emploi en Europe 2006*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006, p. 19-38.
- Conseil économique et social de Bulgarie. *Éducation et formation professionnelle en Bulgarie, avis du Conseil économique et social de Bulgarie*.

- rie. Sofia: Conseil économique et social de Bulgarie, 2005. Available from Internet: <http://www.esc.bg/download.php?group=3&id=28> [Date de visite 11.3.2007].
- Eurostat. *Formation permanente*. Disponible sur Internet: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=fr&product=sdi_ed&root=sdi_ed/sdi_ed/sdi_ed_com/sdi_ed1220. [Date de visite: 25.6.2007].
- Institut national de statistique. *Formation professionnelle dans les entreprises*. Sofia: Institut national de statistique, 2006.
- Institut national de statistique. *Résultats de l'enquête 2005 et 2006 sur la main-d'œuvre*. Disponible sur Internet: http://www.nsi.bg/Labour_e/Labour_e.htm [Date de visite: 25.6.2007].
- Ministère de l'éducation et des sciences. *Stratégie nationale de formation professionnelle continue 2005-2010*. Sofia: Ministère de l'éducation et des sciences, 2004. Disponible sur Internet: <http://www.minedu.government.bg/documents/strategies> [Date de visite 25.6.2007].
- Ministère de l'éducation et des sciences. *Projets du programme PHARE: Clearing the path for youth employment; Alternative employment; Human resources development and employment promotion; programmes financés par le Fonds social d'investissement, etc.* Sofia: Ministère de l'éducation et des sciences. Disponible sur l'internet: <http://mlsp.government.bg/programmes> [Date de visite: 11.03.2007]
- NAVET. *Bulletin annuel 2005 de la NAVET*. Rapport annuel des activités de la NAVET en 2005. Sofia: NAVET, 2006. p. 7-40.

La contribution de la politique européenne de formation professionnelle aux réformes dans les pays partenaires de l'Union européenne

Jean-Raymond Masson

Expert principal, Fondation européenne pour la formation (ETF)

RÉSUMÉ

L'article fournit une vue d'ensemble des développements récents dans la politique de l'UE sur l'enseignement et la formation professionnels, ainsi que des questions et des défis relevés par les systèmes de formation professionnelle dans les Balkans occidentaux, en Turquie et dans les pays couverts par la politique «Europe élargie – Voisinage».

Le but principal est de souligner la pertinence des messages, des instruments, des références et des principes de l'UE identifiés en particulier dans le contexte du «processus de Copenhague», ainsi que l'intérêt exprimé par les «pays partenaires», quand il s'agit de traiter les questions graves et les défis relevés dans le contexte des réformes en cours de leurs systèmes. Cependant, il y a certaines conditions à respecter afin de maximiser l'impact des messages et des instruments de l'UE. Il est particulièrement essentiel de conduire une vraie politique d'apprentissage afin de renforcer les messages et les outils dans des contextes nationaux. Il est également crucial que les pays conduisent cette politique dans le cadre des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, bien préparées en association avec tous les acteurs impliqués.

Mots clés

Education and training policy, vocational education and training, lifelong learning, policy learning, institution and capacity building, social partnership

Politique en matière d'éducation et de formation professionnelle, éducation et formation professionnelle, éducation et formation tout au long de la vie, politique d'enseignement, renforcement des capacités institutionnelles, partenariat social

Introduction

Le développement du capital humain est de plus en plus reconnu comme nécessaire face aux défis de la mondialisation et de l'économie de la connaissance. Il se trouve au cœur des nouveaux défis posés par la transition vers une économie de marché et une société démocratique et par la préparation à l'adhésion des pays candidats et potentiellement candidats. Il constitue également un facteur essentiel du processus de transition engagé dans les pays d'Europe de l'Est et d'Asie centrale, de l'établissement d'un espace de libre-échange euro méditerranéen dans le Maghreb et le Mashrek, ainsi que de l'intégration de ces régions (à l'exception de l'Asie centrale) dans la nouvelle politique européenne de voisinage. C'est dans ce contexte que les systèmes d'éducation et de formation sont en question dans tous les pays partenaires de la Fondation européenne pour la formation (Fondation) et qu'en particulier, l'enseignement et la formation professionnels font l'objet de réflexions et de réformes substantielles.

Ce faisant, ces pays expriment aujourd'hui un engouement croissant à l'égard des développements de la politique communautaire en matière d'éducation et de formation dans le contexte de la stratégie de Lisbonne, ainsi qu'à l'égard de la diversité des démarches mises en œuvre dans les pays de l'Union européenne (Union). Les recommandations du mémorandum de la Commission et de la Communication sur l'éducation et la formation tout au long de la vie [5] et les instruments introduits dans le contexte du processus de Copenhague [3] en particulier ont suscité un intérêt particulièrement aigu. Les autorités nationales se sont montrées désireuses d'intégrer les messages et outils de l'Union dans le développement de leurs politiques. Ces démarches bénéficient du soutien des programmes européens d'assistance et de partenariat ainsi que de l'appui plus spécifique de la Fondation.

Bien qu'il soit trop tôt pour évaluer l'impact de ces démarches sur les systèmes d'éducation et de formation des pays concernés, il apparaît possible de tirer les premières leçons des expériences et des réformes entreprises dans ce contexte et de dégager des enseignements propres à une meilleure utilisation des instruments de l'Union dans la perspective des prochains élargissements et du succès de la politique de voisinage. Les questions sont les suivantes: Comment les pays partenaires peuvent-ils tirer le meilleur parti de la diversité des politiques, méthodes et approches au sein de l'Union, tant au niveau communautaire qu'à celui de chaque pays? Quelle peut être leur contribution aux changements systémiques nécessaires à la transition vers la démocratie et l'économie de marché? La présentation des messages européens dans le cadre des programmes d'assistance et de partenariat est-elle la plus efficace au regard des besoins des pays? Le processus d'élaboration de la politique de l'Union en matière d'enseignement et de formation professionnels devrait-il être étendu aux pays partenaires? Comment construire un partenariat renforcé dans le domaine de

l'enseignement et de la formation professionnels entre l'Union et ses pays partenaires? Jusqu'à quel point le nouveau contexte d'apprentissage mutuel créé dans l'Union peut-il être bénéfique au développement des politiques dans les pays partenaires?

Au-delà des actions engagées au quotidien par la Fondation dans les pays concernés, ces questions ont été à l'ordre du jour d'un colloque tenu à Turin en juin 2005 sur le thème *Ce qui est bon pour l'Europe est bon pour ses voisins* [16], ainsi que des travaux de son collègue consultatif en juin 2006 [11], dans lequel un atelier était consacré à la question *Apprendre de la diversité: développements de la formation et de l'enseignement professionnels dans l'UE et ses pays partenaires*. Dans la ligne de ces travaux, cet article se propose de resituer brièvement l'évolution récente de la politique de l'UE en matière d'éducation et de formation, de mettre en valeur la diversité des instruments et des approches utilisées, de clarifier leur pertinence par rapport aux systèmes d'enseignement et de formation professionnels dans les pays partenaires et leur contribution à un processus renforcé d'*apprentissage de politiques*, et de dégager des enseignements et de nouvelles questions à partir de l'expérience de la Fondation.

Politiques d'éducation et de formation dans l'Union européenne

La politique communautaire d'éducation et de formation a considérablement évolué depuis le Conseil de Luxembourg de 1997, en tant qu'élément de la stratégie européenne pour l'emploi et davantage encore depuis le Conseil de Barcelone de 2002, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne mise en place en 2000. Les ministres de l'éducation se sont entendus sur trois objectifs principaux: améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE, assurer que ceux-ci soient accessibles à tous; ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur [4]. Ils ont décidé de mettre les changements nécessaires en œuvre par le biais de la *méthode ouverte de coordination*, en partageant les expériences, en œuvrant à la poursuite d'objectifs communs et en tirant les enseignements des meilleures pratiques appliquées ailleurs.

Dans ce cadre, les ministres ont établi et développé depuis 2002 une coopération renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels. Initié par la déclaration de Copenhague [3] en 2002, cet exercice vise à accroître la coopération volontaire dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels afin de favoriser la confiance mutuelle, la transparence et la reconnaissance des compétences et des qualifications, éléments essentiels pour améliorer la mobilité des personnes et faciliter l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie. Les priorités suivantes étaient retenues: *la dimension européenne, la transparence, l'infor-*

mation et le conseil, la reconnaissance des compétences et des qualifications et l'assurance qualité.

Au-delà, le programme de travail *Éducation et formation 2010* couvre non seulement les systèmes formels mais de plus en plus les environnements d'apprentissage non formels, l'enseignement et la formation professionnels, et l'enseignement supérieur. Cette intégration correspond bien à l'idée que l'enseignement et la formation professionnels touchent de plus en plus tous les niveaux d'éducation et de formation. En outre, la relance de la stratégie de Lisbonne par le Conseil européen de mars 2005 a clairement identifié le besoin de nouer des liens plus étroits entre croissance et emploi et de réorienter le processus vers la valorisation du capital humain, de la société de la connaissance et de l'apprentissage tout au long de la vie. Des lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi [7] ont été adoptées par le Conseil de juin 2005, au sein desquelles les priorités du programme de travail *Éducation et formation 2010* sont fermement ancrées.

Dans le contexte de la méthode ouverte de coordination, ces objectifs politiques ont été accompagnés d'une méthode de travail basée sur un ensemble d'instruments, de références, de principes, de dispositifs, d'indicateurs, d'étalonnage des performances (*benchmarking*), et de bases de données de bonnes pratiques. Ils sont articulés autour d'un ensemble de grands thèmes prioritaires tels que l'orientation tout au long de la vie, les compétences-clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'utilisation efficace des ressources, la promotion des activités d'éducation et de formation, la transparence, la mobilité, la reconnaissance des qualifications, l'identification et la validation des apprentissages non formels et informels, la formation des enseignants et des formateurs et l'assurance qualité.

Il s'agit d'abord d'un ensemble d'outils tels que le *guide du développeur de systèmes d'orientation professionnelle tout au long de la vie*, le passeport de formation *Europass*, le *cadre commun d'assurance qualité pour la formation professionnelle*, le *cadre européen des certifications* (EQF) et le *système européen de crédits pour la formation professionnelle* (ECVET) en cours de validation. À côté de ces instruments communs, une série de banques de données de bonnes pratiques s'appuie sur la diversité des politiques et des initiatives développées dans les pays européens. Il s'agit en particulier de la *boîte à outils européenne de mesures propres à promouvoir le meilleur usage des ressources*, la présentation générale des bonnes pratiques et initiatives politiques sur *l'environnement propice à la formation continue: rendre l'apprentissage plus attrayant et renforcer les liens avec le monde du travail et la société* ou la banque de données de mesures concernant l'apprentissage tout au long de la vie. Citons également le réseau des centres nationaux *Europass* et le réseau européen de l'assurance qualité en formation professionnelle. Enfin un ensemble d'indicateurs et d'étalonnage des performances a été identifié qui permet de suivre les progrès de l'Union mais aussi de chacun des pays membres en regard des objectifs fixés. Parmi ces derniers, *le taux de jeunes quittant prématurément l'éco-*

le, le taux d'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur et le taux de participation des adultes à la formation tout au long de la vie sont des indicateurs particulièrement pertinents pour mesurer les progrès des réformes de l'enseignement et la formation professionnels.

Tous ces instruments politiques sont à la disposition des pays candidats, qui sont d'ores et déjà associés aux politiques de l'Union et utilisent les dispositifs et instruments communautaires pour la mise en œuvre du programme de travail *Éducation et Formation 2010*. À l'exception des *activités d'apprentissage par les pairs* mises en œuvre systématiquement en 2006 dans le but d'intensifier les efforts et de faciliter les apprentissages mutuels en vue des objectifs du programme, ils sont également disponibles à d'autres pays désireux de moderniser leurs systèmes, de les rapprocher des normes et des pratiques communautaires ou de faciliter la mobilité des travailleurs entre leur pays et l'Union européenne.

Enseignement et formation professionnels dans les pays partenaires: les défis à relever

La diversité des pays partenaires

Les pays partenaires de la Fondation sont très divers, notamment en termes d'organisation politique, de développement économique, de conditions sociales et sociétales, de démographie et de traditions culturelles, et ils présentent une grande variété de systèmes d'éducation et de formation. Si l'on en croit l'index de développement humain mesuré en 2004 par le PNUD [24] et qui intègre des données concernant la durée de vie, le niveau d'éducation, la participation aux enseignements primaire, secondaire et supérieur, et le PIB par habitant, les pays concernés s'étagent du 23^e rang (Israël) au 123^e (Maroc) comme le montre le tableau 4 en annexe, alors que les anciens pays candidats avec lesquels la Fondation a travaillé jusqu'en 2004 se situaient entre le 27^e rang (Slovénie) et le 45^e (Lettonie). Les Balkans occidentaux s'étagent de la 44^e place (Croatie) à la 73^e (Albanie). La Fédération de Russie se situe au 65^e rang et la Turquie au 92^e. Les pays d'Asie centrale et de la Transcaucasie du 80^e (Kazakhstan) au 113^e (Ouzbékistan) La plus grande variance s'observe au sein des pays de la zone Meda qui s'étagent de la 23^e place (Israël) et de la 78^e (Liban) jusqu'à la 111^e (Égypte) et la 123^e (Maroc), mais aussi au sein de l'Europe de l'est où le Belarus est en 67^e position, l'Ukraine la 77^e et la Moldavie la 114^e. Cependant, l'analyse montre qu'ils traversent des difficultés communes au niveau de l'enseignement et de la formation professionnels. Tous sont confrontés à des défis qui s'expriment dans des termes similaires à ceux des pays de l'Union, mais à une échelle bien différente et dans des contextes très variés.

Bien que des progrès puissent être constatés dans plusieurs pays, en moyenne la performance des systèmes éducatifs est inférieure à celle des

pays de l'Union et a parfois tendance à se dégrader comme le démontrent des études et indicateurs internationaux. Bien entendu, cette appréciation globale masque une grande diversité de situations: ainsi la dernière enquête PISA 2003 [19] concernant la culture mathématique des élèves de 15 ans montre la Russie sensiblement au même niveau que la Hongrie et l'Italie, en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE tandis que la Serbie et la Turquie sont nettement décrochées, et la Tunisie au bas de l'échelle des 40 pays concernés par l'enquête, à égalité avec le Brésil comme le montre le tableau 1 ci-dessous. Par ailleurs, la Russie voit ses résultats concernant la culture scientifique en très nets progrès tandis que ceux relatifs à la lecture sont en recul marqué contrairement à ceux de ses voisins la Pologne et la Lettonie. Les résultats des enquêtes TIMSS [1] concernant les compétences en mathématiques et en sciences des élèves du 8^e niveau (environ 14 ans) effectuées en 1995, 1999 et 2003 relativisent ces informations comme le montre le tableau 2: la Russie se situe dans la partie haute du tableau, mais est en net recul en 2003 par rapport à 1999 tant dans le domaine des mathématiques que dans celui des sciences, la Roumanie et la Bulgarie en position intermédiaire, au bas des pays européens concernés par l'enquête, la Bulgarie montrant un recul très net par rapport à 1995, tandis que la Macédoine, la Jordanie et surtout la Tunisie sont nettement décrochées. Sensiblement différents sont les résultats de l'enquête PIRLS 2001 [1] sur les capacités de lecture à l'âge de 10 ans qui placent la Bulgarie ainsi que nombre des anciens pays partenaires de la Fondation en haut de l'échelle des 35 pays concernés, la Russie, la Roumanie et la Moldavie au milieu, mais la Turquie et la Macédoine nettement en dessous de la moyenne et le Maroc au bas de l'échelle, comme le montre le tableau 3.

Dans ce contexte, l'enseignement et la formation professionnels souffrent de l'absence d'une priorité réelle et d'un financement adéquat alors même qu'ils ont subi les conséquences les plus graves du passage à l'économie de marché, des restructurations industrielles, et des suites des guerres dans l'ex-Yougoslavie [12]. La tâche est encore immense en ce qui concerne la modernisation des programmes et leur adaptation aux besoins du marché du travail et de l'économie de la connaissance, la formation des adultes et la préparation à l'éducation et la formation tout au long de la vie, le développement des passerelles entre filières professionnelles pour les jeunes et les adultes, ainsi qu'entre enseignement professionnel, enseignement général et enseignement supérieur, la promotion des filières professionnelles à égale dignité avec les filières générales, la mise en œuvre d'une bonne coordination interministérielle, une coopération active aux niveaux national, local et régional entre les acteurs concernés et un partenariat social effectif sur les questions d'éducation et de formation.

Tableau 1. PISA Performance moyenne des pays partenaires de la Fondation européenne pour la formation ainsi que des nouveaux pays membres de l'Union européenne (anciens pays partenaires)

	Maths 2000	Maths 2003	Δ	Lecture 2000	Lecture 2003	Δ	Sciences 2000	Sciences 2003	Δ
République tchèque	510	527	+17	492	489	-3	511	523	+12
Slovaquie		505			469			495	
Hongrie	478	479	+1	480	482	+2	496	503	+7
Pologne	470	490	+20	479	497	+18	483	498	+15
Fédération russe	469	474	+5	462	442	-20	460	489	+29
Lettonie	452	486	+34	458	491	+33	460	489	+29
Bulgarie	430			430			448		
Roumanie	426			428			441		
Serbie		432			412			436	
Turquie		417			441			434	
Tunisie		359			375			385	
Moyenne OCDE	494	496	+2	500	494	-6	500	500	0

Tableau 2. Tendances internationales sur l'étude des mathématiques et des sciences (TIMSS). Résultats moyens sur les échelles de mathématiques et de sciences en huitième année de scolarité par pays, 1995, 1999 et 2003 et différences 2003 par rapport à 1999. Les nouveaux pays membres sont indiqués à titre de comparaison

	Maths			Δ	Sciences			Δ
	1995	1999	2003	2003-1999	1995	1999	2003	2003-1999
Hongrie	527	532	529	-2	537	552	543	-10
Fédération russe	524	526	508	-18	523	529	514	-16
Slovaquie	534	534	508	-26	532	535	517	-18
Lettonie	488	505	505		476	503	513	+11
Lituanie	472	482	502	+20	464	488	519	+31
Israël		466	496	+29		468	488	+20
Slovénie	494		493		514		520	
Bulgarie	527	511	476	-34	545	518	479	-39
Roumanie	474	472	475	+3	471	472	470	-2
Moldavie		469	460	-9		459	472	+13
Chypre	468	476	459	-17	452	460	441	-19
ARY Macédoine		447	435	-12		458	449	-9
Jordanie		428	424	-3		450	475	
Tunisie		448	410	-38		430	404	-26

Tableau 3. Performances moyennes dans le domaine de la lecture (*Progress in International Literacy Study* PIRLS 2001) dans les pays partenaires de la Fondation européenne pour la formation ainsi que dans les nouveaux pays membres de l'Union européenne (anciens pays partenaires)

	Résultat moyen	Durée de scolarisation	Âge moyen
Bulgarie	551	4	10,9
Lettonie	547	4	11,0
Lituanie	540	4	10,9
Hongrie	537	4	10,7
République tchèque	536	4	10,5
Fédération russe	531	3 ou 4	10,3
Slovaquie	522	4	10,3
Roumanie	512	4	11,1
Israël	507	4	10,0
Moldavie	505	4	10,8
Slovénie	503	3	9,8
Chypre	490	4	9,7
Turquie	452	4	10,2
ARY Macédoine	445	4	10,7
Maroc	358	4	11,2
Moyenne internationale	500	4	10,3

Les difficultés des réformes de l'enseignement et de la formation professionnels dans les nouveaux pays membres de l'Union européenne

Il convient à ce stade de dire que les performances plutôt flatteuses signalées dans les tableaux ci-dessus obtenues dans les nouveaux pays membres ne reflètent pas la situation de l'enseignement et de la formation professionnels. L'expérience de ces pays avec lesquels la Fondation a travaillé jusqu'à l'élargissement «big-bang» du premier mai 2004 ⁽²⁾ montre bien les difficultés à mener à terme les réformes nécessaires. Alors même que les pénuries de main-d'œuvre qualifiée s'amplifient et freinent la reprise de la croissance, les filières de formation professionnelle ne sont pas parvenues à se transformer à la hauteur des besoins. Le chômage frappe particulièrement les sortants de fin d'études secondaires, y compris ceux disposant d'une qualification professionnelle, et l'enseignement supérieur

⁽²⁾ Et jusqu'à la fin de 2006 en ce qui concerne la Bulgarie et la Roumanie.

offre de bien meilleures perspectives salariales. Par ailleurs, les entreprises restent mal disposées à investir dans la formation professionnelle, celle des jeunes mais aussi celle des adultes, et les tentatives d'introduire ou de relancer l'apprentissage trouvent peu d'écho chez les patrons. Dès lors, les élèves et les familles se détournent massivement de l'enseignement professionnel et préfèrent tenter leur chance dans le supérieur, dans les universités où pour autant l'académisme règne encore, mais aussi dans des institutions nouvelles, publiques mais surtout privées, où des études courtes leur permettent d'acquérir les compétences clefs requises particulièrement par l'économie des services et les discours récurrents des employeurs.

Pour la Banque mondiale dans le contexte d'une étude en cours de publication sur la formation professionnelle initiale dans les 8 nouveaux pays membres de l'Europe centrale, il convient pour les gouvernements d'arrêter (progressivement) d'investir dans l'enseignement professionnel au niveau secondaire, le reporter vers le postsecondaire, explorer des modes de financement alternatifs, organiser la formation «pratique» dans les entreprises, faire financer les équipements par les entreprises, et les frais de scolarité par les étudiants, y compris grâce à des mécanismes de prêts. C'est ainsi que nombreux sont les responsables amenés à juger de l'échec (à tout le moins partiel) des réformes engagées jusqu'à maintenant et à se saisir des instruments et des références de la politique européenne afin de relancer la dynamique. C'est dire à quel point les réformes vont être difficiles dans les pays de l'élargissement et ceux couverts par la politique européenne de voisinage, mais aussi à quel point il apparaît important qu'ils développent une coopération accrue sur la base des outils européens.

Problèmes et défis pour les systèmes d'enseignement et de formation professionnels dans les pays partenaires

La situation de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux est en effet particulièrement difficile dans les pays de la zone Meda qui restent confrontés à une forte pression démographique tandis que les ressources publiques diminuent et que le cloisonnement des filières empêche la définition de stratégies globales [17]. Elle est cruciale aussi dans les Balkans occidentaux où les réformes tiennent surtout aux programmes d'assistance des bailleurs de fonds et principalement de l'UE et de la Banque mondiale tandis que les jeunes se détournent des filières d'enseignement professionnel. On peut même se demander dans certains pays si la réforme de la formation professionnelle initiale est vraiment une option dans les conditions actuelles, compte tenu de la faiblesse des ressources qui lui sont accordées [13].

La formation des adultes, y compris la formation au marché du travail, est dans une situation encore plus problématique. Alors que la participation des adultes à la formation tout au long de la vie s'élevait en moyenne à 9,7 % en 2005 dans l'UE 25 (étalonnage des performances de l'UE à 12,5 % pour 2010), elle atteignait 2,3 % en Turquie, 2,1% en Croatie, 1,6 % en Roumanie et 1,3 % en Bulgarie. La nécessaire requalification de

la main-d'œuvre est rendue particulièrement difficile en raison d'un niveau de formation générale souvent faible ou inapproprié [21], des ressources limitées de l'État, du manque de motivation des employeurs, ou encore du niveau de la prééminence des microentreprises dans le tissu économique et du manque d'outils adéquats pour répondre à leurs besoins en matière de développement des compétences. Le problème se pose avec acuité dans les pays où la démographie est en chute, à savoir dans la majorité des pays des Balkans occidentaux (à l'exception de l'Albanie et du Kosovo) et d'Europe de l'Est. Les taux de chômage élevés constituent un obstacle à l'investissement des entreprises dans la formation de leurs salariés dès lors que le marché du travail permet de satisfaire la plupart des besoins de main-d'œuvre qualifiée. La décentralisation et la prise d'autonomie des établissements scolaires sont entravées par un transfert insuffisant de fonds publics au niveau local et les habits résultants des longues traditions de centralisation. Mais la décentralisation est aussi parfois introduite, en particulier pour des raisons politiques à des niveaux où elle devient synonyme de fragmentation. C'est le cas de l'ancienne République yougoslave de Macédoine où la pleine responsabilité des écoles primaires, secondaires et professionnelles a été donnée aux municipalités suite aux accords d'Ohrid en 2001. C'est aussi le cas en Bosnie-et-Herzégovine où, suite aux accords de Dayton (1996), chacun des 10 cantons de la Fédération Bosnie-et-Herzégovine dispose d'un ministre de l'éducation de plein exercice. Ces facteurs ont entraîné une augmentation sensible des disparités en matière d'emploi et de formation.

Bien que la révision des programmes d'enseignement ait été engagée depuis longtemps et que des contenus et des méthodes pédagogiques nouveaux aient été développés un peu partout, le plus souvent dans le contexte d'opérations pilotes, leur généralisation à tous les domaines et leur mise en œuvre dans tous les établissements scolaires est un processus très long. Une grande partie des cursus d'enseignement et de formation professionnels est encore aujourd'hui inadaptée, sans correspondance avec les besoins du marché du travail. Les méthodes d'enseignement n'ont pas encore vraiment changé, les besoins de formation des enseignants sont considérables et le matériel technique est obsolète. L'enseignement privé se développe mais principalement dans quelques «créneaux» à la mode et ce, parfois, avec un niveau de qualité discutable. En règle générale, il n'existe pas de cadre unifié pour les qualifications et les certifications. Les composantes des systèmes d'enseignement et de formation professionnels sont également étroitement compartimentés et largement étanches, particulièrement dans les pays méditerranéens, compliquant ainsi considérablement le travail de transparence, d'assurance qualité, de suivi et l'évaluation.

Plus généralement, ces pays souffrent aussi de l'absence de transparence dans la gestion des systèmes et de la «politisation» et du clientélisme entourant de nombreuses décisions et en particulier la nomination des directeurs d'écoles ou l'attribution des subventions d'équipements. Le besoin de conjuguer l'introduction des mécanismes de l'économie de marché

et celui des processus démocratiques est vital dans la modernisation des systèmes d'éducation et de formation. Le développement et le renforcement des institutions en charge des questions d'éducation et de formation professionnelles sont une nécessité à tous les niveaux, y compris parmi les partenaires sociaux.

L'intérêt des pays partenaires pour les messages européens

Ainsi, les principaux défis posés dans le domaine des politiques d'enseignement et formation professionnels dans l'Union européenne par le Communiqué de Maastricht [3] et qui concernent: *la mise en œuvre des réformes et l'augmentation de l'investissement éducatif, l'amélioration de l'attractivité des filières d'enseignement et de formation professionnels, l'atteinte de niveaux élevés de qualité et d'innovation, l'établissement de liens entre enseignement et formation professionnels et le marché du travail, la prise en compte des besoins des peu qualifiés, la promotion de la parité d'estime et de liens entre l'enseignement général et la formation professionnelle, notamment dans l'enseignement supérieur*, correspondent précisément à ceux exposés ci-dessus, même si l'ampleur des problèmes à résoudre est à une tout autre échelle et si d'autres défis spécifiques doivent être pris en compte.

C'est pour cette raison que les pays partenaires de la Fondation se sont pour la plupart lancés dans des réformes ambitieuses de leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels, généralement dans le contexte plus large de réformes de l'éducation et de la formation, et que nombreux sont ceux qui ont manifesté l'intérêt de s'appuyer sur les «avancées» européennes pour mieux faire aboutir leurs réformes. C'est ainsi par exemple que les ministres de l'éducation et du travail des Balkans occidentaux, à l'occasion de plusieurs déclarations communes [10], ont exprimé un vif intérêt pour le développement de leurs réformes de l'enseignement et de la formation professionnels à partir des politiques, instruments et messages de l'Union européenne. Par ailleurs, la Commission européenne a encouragé ces démarches comme en témoigne la Communication *Les Balkans occidentaux sur le chemin de l'Union européenne: renforcer la stabilité et la prospérité* [2] ou encore les plans d'actions préparés pour chacun des pays de la zone Méditerranée et de l'Europe de l'est en vue de la mise en œuvre de la politique de voisinage [8].

Au-delà des programmes de réformes qui s'inspiraient déjà le plus souvent de la richesse des expériences des pays de l'UE, les avancées européennes du programme *Éducation et Formation 2010* et du processus de Copenhague ont ainsi suscité le lancement de nouveaux projets plus ciblés, soit dans le cadre des programmes d'assistance et de partenariat de l'Union, soit par le biais d'actions plus limitées de sensibilisation et de dissémination, d'analyse et de conseil, et de développement institutionnel, engagées en particulier par la Fondation. Ceci a ouvert la voie à un processus d'apprentissage qu'il nous reste maintenant à analyser de plus près.

Enseignements dégagés de l'expérience de la Fondation

La question est de savoir dans quelle mesure cet acquis communautaire est (a été) capable de contribuer aux réformes en cours, de faciliter la mise en œuvre des changements systémiques nécessaires et d'engager l'ensemble des acteurs concernés. Il est sans doute trop tôt pour procéder à une évaluation approfondie de l'impact de la politique européenne de l'éducation et de la formation sur les pays partenaires. Il est cependant possible de tirer les premières leçons de l'expérience de la Fondation. Notre analyse se situe à trois niveaux, celui du contenu des réformes, celui des processus de mise en œuvre, et enfin celui des processus d'apprentissage développés au travers de ces actions.

Nous nous appuyons dans notre analyse sur des projets de sensibilisation à propos des « messages » de Copenhague, mais aussi sur des actions plus spécifiques concernant la mise en place de stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, ou de cadres nationaux de certifications, la promotion de démarches d'assurance qualité, la mise en œuvre d'approches sectorielles dans le domaine des qualifications ou encore le développement de la formation en apprentissage. Nous prenons aussi en compte les activités de suivi et d'évaluation de la Fondation en relation avec les programmes d'assistance européenne, Phare, Cards, Tacis et Meda [9], y compris dans les nouveaux pays membres de l'UE. Nous nous appuyons également sur les conclusions du colloque qui s'est tenu à Turin en juin 2005 [16] à l'occasion duquel les représentants des pays partenaires ont cherché à identifier les obstacles concernant l'utilisation des instruments et références communautaires dans la mise en œuvre des réformes de la formation professionnelle dans leur pays, et enfin sur les travaux du Collège consultatif de la Fondation en juin 2006, dont un atelier était précisément consacré à l'impact de la politique européenne de formation professionnelle sur les réformes dans les pays partenaires de l'Union européenne [11].

À propos du contenu des réformes

Comme on l'a vu ci dessus, « sur le papier », les messages et les outils du processus de Copenhague paraissent bien adaptés à la résolution des problèmes concernant la formation professionnelle dans les pays partenaires. Ils présentent l'intérêt de fournir une approche globale, pointant les faiblesses des systèmes de formation professionnelle et identifiant les réformes nécessaires. Dès lors qu'ils abordent les problèmes de fond qui affectent l'enseignement et la formation professionnels dans ces pays, et qu'ils s'attachent à fixer des objectifs réalistes, ils devraient être capables d'intervenir efficacement, bien entendu au prix d'un effort accentué, en proportion des différences d'échelle avec les pays de l'Union européenne. Un tel raisonnement est cependant particulièrement naïf. Il néglige en effet la

prise en compte de l'écart rémanent des pays concernés vis-à-vis des pays de l'UE en matière d'accomplissement de l'économie de marché et des imperfections de la démocratie et du fonctionnement des institutions. Dans cet écart résident des difficultés spécifiques qui entravent les réformes et peuvent biaiser la transmission des messages européens.

Néanmoins, l'expérience montre que dans certaines conditions ⁽³⁾, ils se révèlent comme des catalyseurs permettant de procéder à une analyse approfondie des systèmes nationaux, d'en identifier les forces et les faiblesses, de clarifier les enjeux stratégiques et d'identifier les réponses politiques appropriées. Comme l'analysait un expert de la Fondation dans un article récent [20] consacré à la mise en œuvre de cadres nationaux de certification dans les Balkans occidentaux, *les mesures axées sur les aspects principaux d'un cadre national de qualifications sont appuyées par le processus de Copenhague et sont donc restées suffisamment générales pour promouvoir des directions stratégiques sans contraindre les initiatives locales. Cet aspect est d'une importance primordiale dans les pays en train de remanier ou réformer leurs systèmes d'éducation et de formation car, grâce aux conseils et au soutien ainsi apportés, ils sont en mesure de se positionner au sein d'un éventail de stratégies sans imposer une approche isolée ou unique. À cet égard, le matériel de Copenhague peut être employé pour guider les réformes, accélérant ainsi le processus de réforme en réduisant les délais nécessaires à la recherche de modèles et d'approches illustrant les tendances générales dans les États membres de l'Union européenne.*

Il importe cependant d'éviter de considérer ces messages et instruments de façon isolée les uns des autres, sans traiter les interactions avec les autres messages, ni avec l'ensemble des composantes de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels. Rien ne serait pire que de considérer les messages du processus de Copenhague comme une série de «recettes» techniques permettant d'engager les réformes à peu de frais. Ainsi on peut se demander si l'introduction du supplément de certificat Euro-pass à l'exclusion de toute autre mesure plus substantielle, va permettre de redresser l'image des écoles secondaires professionnelles en Pologne et d'enrayer la fuite des élèves vers les filières générales. La présentation du cadre européen des certifications par la Commission européenne [6] a bien montré comment les différents messages de Copenhague [3] étaient articulés entre eux. Au-delà, de même qu'il n'est pas souhaitable d'envisager l'enseignement et la formation professionnels sans considérer comment ils se situent au sein de l'ensemble du système d'éducation et de formation dans un pays donné, de même convient-il de considérer les instruments de Copenhague en étroite relation avec la panoplie du programme *Éducation et Formation 2010*, y compris les indicateurs et l'étalonnage des performances. Cette vision élargie est évidemment facilitée par le

(3) Celles mises en œuvre par la Fondation dans le contexte de ses programmes de sensibilisation.

fait que nombre des outils proposés ont eux-mêmes une valeur intégrative, tel le Cadre européen des certifications qui prend en compte tous les niveaux de qualification, y compris ceux produits par l'enseignement supérieur.

Pour cela, il est essentiel de bâtir dans chaque pays une vision globale du rôle des compétences et des qualifications dans le développement économique et social et en particulier la préparation à l'économie et la société de la connaissance et de définir une stratégie adaptée, articulant précisément les différentes composantes du système d'éducation et de formation et les différents niveaux d'intervention possibles. Les six priorités ⁽⁴⁾ et les six composantes clés ⁽⁵⁾ de la stratégie européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie [5] constituent un cadre pertinent qui devrait être suivi et bien entendu réinterprété par chaque pays selon sa situation spécifique.

La référence à ce type de stratégie intégrée permet d'abord de se demander quelle est la meilleure réponse aux besoins de croissance, de développement et de cohésion sociale, quelles contributions peuvent apporter les différentes composantes des systèmes d'éducation et de formation, quels objectifs leur fixer à court, moyen et long termes, et quel équilibre trouver entre elles. Elle permet de poser la question des priorités et des ressources publiques et privées nécessaires à l'accomplissement de ces objectifs. Elle conduit à penser et organiser la nécessaire complémentarité et les interactions entre formation initiale et continue, entre enseignement professionnel et enseignement supérieur, entre éducation formelle et apprentissages non formels et informels, entre certification et validation des compétences, entre les rôles de l'État, de l'entreprise et de l'individu, entre l'État et les partenaires sociaux, entre les différents échelons administratifs, entre l'État et les élus locaux et régionaux. La plupart des pays partenaires souffrent en particulier de la faiblesse de la formation des adultes et des processus de reconnaissance des compétences, ainsi que d'un déséquilibre avec la formation initiale et l'éducation formelle bien supérieur à ce qu'il est dans l'Union. Ceci renforce l'intérêt des outils européens du processus de Copenhague qui tous traitent apprentissages formels, non formels et informels, ou formation initiale et continue sur un pied d'égalité.

Le cas de l'Estonie ici est intéressant où un plan de relance de l'éducation et de la formation professionnels a été mis en œuvre en 2003. Il conjugue l'établissement d'un cadre national des certifications destiné en particulier à favoriser une politique active de reconnaissance et de validation des apprentissages non formels et informels avec l'octroi de ressources considérables, une revalorisation nette des crédits accordés par élève aux

⁽⁴⁾ Valoriser l'éducation et la formation; Information, orientation et conseil; investir du temps et de l'argent dans l'éducation et la formation; rapprocher les offres d'éducation et de formation des apprenants; mettre les compétences de base à la portée de tous; développer les pédagogies novatrices

⁽⁵⁾ Travail en partenariat, identification des besoins de l'apprenant, ressources adéquates, accès pour tous, création d'une culture de l'apprentissage, et recherche de l'excellence

filières de l'enseignement professionnel, et des mécanismes incitatifs auprès des écoles secondaires conditionnant leurs crédits aux résultats des élèves et à l'accueil de publics nouveaux.

En Hongrie, le projet de mise en œuvre d'un cadre national de certification est considéré comme un moyen d'améliorer l'efficacité et la coordination des politiques nationales de formation et il doit contribuer pleinement à l'établissement d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie, en étroite association avec un ensemble de mesures favorisant la relance de l'apprentissage et la formation des adultes.

En fait, chacune des mesures de la panoplie européenne possède une valeur systémique, c'est-à-dire la capacité à traiter des fondements culturels et sociétaux des systèmes d'éducation et de formation et à les faire évoluer dans la direction de l'économie de marché et de la démocratie. Il importe d'en tirer le meilleur parti, ce qui suppose d'en comprendre et d'en assumer les conditions et les contraintes. Ainsi, il ne devrait pas être possible de bâtir un cadre national des certifications sans créer en même temps les conditions d'un partenariat social solide sur les questions de formation et de qualification. De même la mise en œuvre d'un système efficace d'orientation professionnelle n'aura pas de sens sans une coopération active et nourrie entre les établissements scolaires et les bureaux de l'emploi. Ou encore la promotion d'approches qualité suppose un regard qui englobe l'établissement scolaire et son environnement, et en particulier le marché du travail. Plus généralement, il convient d'éviter de mettre en œuvre des approches d'assurance qualité dans l'éducation et la formation professionnelles de façon cloisonnée, sans lien avec les approches développées au sein du Ministère de l'éducation, comme on le voit dans certains pays de la zone Meda.

C'est dire à quel point il convient de porter attention à la façon dont ces approches «européennes» sont présentées et mises en œuvre par leurs promoteurs et en particulier par les experts européens choisis pour finaliser les programmes de l'assistance européenne, et de se garder d'approches «rhétoriques» relatives à des concepts «à la mode». Trop d'activités ont ainsi été ou sont encore présentées comme permettant l'éducation et la formation tout au long de la vie sans qu'il soit sérieusement tenu compte du contexte stratégique global ni des conditions que cela suppose. Un bel exemple de rhétorique est donné dans la stratégie de développement de l'éducation (dans une perspective tout au long de la vie) adoptée en 2006 par le gouvernement de l'ancienne République yougoslave de Macédoine. Ce document qui fait la part belle à l'enseignement supérieur et marginalise la formation professionnelle, reprend en gros tous les objectifs les plus ambitieux de la politique européenne et de l'agenda de Lisbonne tout en indiquant qu'en tout état de cause, l'État verra les financements publics accordés à l'éducation diminuer et qu'il appartiendra aux municipalités et aux institutions de formation elles-mêmes de pourvoir aux besoins. Un autre exemple, hélas trop fréquent, est donné par les colloques qui rassemblent experts et représentants des ministères pour parler de la nécessité de l'in-

tervention des partenaires sociaux en l'absence de ces derniers. Dans certains pays du Mashrek, des mécanismes décentralisés tels que les partenariats publics – privés sont promus au travers de démarches autoritaires et étatiques contraires à l'esprit des objectifs visés et nuisibles à leur réussite.

C'est dire enfin à quel point il importe de porter la plus grande attention au contexte national ou local dans lequel ces approches seront mises en œuvre. Il appartient ainsi à l'assistance européenne et à ses experts de bâtir et de mettre en œuvre les programmes en pleine considération du contexte local et des besoins réels, et en partenariat étroit avec les responsables locaux et nationaux concernés qui doivent en retour pleinement contribuer à cet apprentissage mutuel de politiques.

À propos du processus

Comme on l'a constaté à la fin du processus d'élargissement aux dix nouveaux pays [14, 18], les programmes européens d'assistance n'ont pas accordé une attention et un soutien suffisants au développement des institutions capables d'assumer la transition vers la démocratie et l'économie de marché, ainsi que la reprise et encore et surtout la mise en œuvre de l'acquis communautaire. C'est le même type de problème qu'on retrouve aujourd'hui, mais à un niveau supérieur, dans les pays candidats et potentiellement candidats, sans parler des autres pays partenaires où la distance avec le modèle européen de l'économie de marché et de l'état démocratique est encore bien supérieur.

Mais la question n'est pas seulement technique et institutionnelle, elle est de nature politique et culturelle. Quel est l'intérêt réel des gouvernants pour les acquis européens au-delà de la possibilité d'accélérer le processus d'adhésion (pour les pays candidats et potentiellement candidats) ou d'en entretenir la possibilité (pour les pays dits du «voisinage»). Au-delà d'un intérêt rhétorique pour ces messages, jusqu'où sont-ils prêts et même capables de mettre en œuvre des approches qui bousculent et souvent même contredisent les pratiques et les routines à l'œuvre dans leur administration. La réponse est à la mesure des priorités accordées à la formation professionnelle, dont on a vu plus haut qu'elle était faible dans la plupart des pays lorsque mesurée à l'aune de la part qu'elle recevait des financements publics. Elle est également à la mesure des dysfonctionnements observés dans la conduite des réformes, de l'inefficacité et de l'absence de transparence dans la gestion des ressources disponibles, ainsi que des difficultés du partenariat et du dialogue social sur les questions de formation.

Heureusement, nombreux sont les acteurs qui ont intérêt à ce que les réformes se fassent et qui vont se révéler moteurs dans la promotion et la mise en œuvre des messages européens. Responsables intermédiaires dans les ministères, chambres de commerce et d'industrie, représentants syndicaux, directeurs d'écoles professionnelles, responsables d'agences de l'emploi, élus régionaux, nombreux sont ceux qui vont s'appuyer sur les rhétoriques développées au sommet pour donner corps à leurs projets d'élé-

vation des niveaux de qualification et d'adaptation du marché du travail aux besoins des individus et des entreprises. C'est pourquoi il importe de les associer pleinement aux projets européens et d'en faire les promoteurs.

Une bonne politique de sensibilisation et d'intégration des messages européens au cœur des réformes en cours de la formation professionnelle ne devrait donc pas être entreprise par un nombre limité d'acteurs et d'institutions. Au contraire il importe d'impliquer un groupe noyau de responsables et d'experts, issus des ministères compétents (au moins les ministères de l'éducation et de l'emploi), des élus locaux et régionaux, des partenaires sociaux et des autres représentants concernés de la société civile, travaillant en collaboration étroite, avec un engagement clair de la part des ministres impliqués. Ce groupe noyau doit non seulement établir des liens entre les outils de Copenhague et la conception et la mise en œuvre des programmes Phare, Cards, Tacis et Meda, ainsi qu'entre les programmes d'assistance européens eux-mêmes dont la fragmentation reste souvent un obstacle de taille, mais encore assurer l'intégration de ces initiatives pilotes dans la réforme du système d'éducation et de formation, notamment par la promotion des résultats et la mobilisation nécessaire auprès de tous les acteurs et publics concernés. De ce point de vue, une question majeure est l'impérieuse nécessité d'*inclure les enseignants et formateurs dans la masse critique des acteurs de la réforme* [15]. Dès lors qu'ils sont au cœur de la mise en œuvre des nouveaux programmes et des nouvelles pédagogies dans les établissements scolaires, mais aussi au contact avec les partenaires de l'école, parents d'élèves, employeurs, municipalités et autres à l'extérieur des établissements, ils sont des agents essentiels à la mise en œuvre des réformes et aux processus d'apprentissage qui leur sont liés.

L'une des conditions de la réussite réside dans l'existence et le développement d'une capacité institutionnelle à traiter les différentes dimensions des réformes, à maintenir les contacts nécessaires avec la Commission européenne et ses agences spécialisées, mais aussi avec les réseaux d'experts et d'institutions compétents en Europe et au-delà. Malheureusement, comme beaucoup le reconnaissent lors des réunions à Turin évoquées ci-dessus, les pays partenaires souffrent des faiblesses des développements des institutions compétentes en général et dans les domaines de la recherche et de l'expertise en particulier. Dans les pays en transition, la recherche en matière d'éducation, autrefois bien développée, a été démantelée et le processus de restructuration n'en est qu'aux premiers stades. Ainsi les responsables manquent-ils souvent de cellules de réflexion appropriées pour interpréter les conseils et messages provenant de l'aide internationale et en tirer le meilleur profit en partenariat avec les acteurs concernés.

Il importe aussi de combiner les approches *d'en haut*, et celles *du terrain*, avec l'objectif de rendre l'ensemble des acteurs concernés responsables des changements en cours. Comme le déplorait une intervenante lors de la réunion du Collège consultatif à propos de la mise en œuvre de comités sectoriels en Roumanie, 10 ans environ après les premières étapes de la réforme de la formation professionnelle, *on a commencé les réformes*

par la construction du toit, avant de bâtir les murs, et seulement maintenant on s'attaque aux fondations. L'association pleine et entière des partenaires sociaux à ces processus se révèle ainsi une condition essentielle de la réussite des réformes et de la bonne absorption des messages de Copenhague, de même que leur consolidation dans la durée: c'est ainsi que la Roumanie envisage maintenant la mise en œuvre de son cadre national de certifications dans les 5 à 8 ans à venir, l'Estonie et la Hongrie 7 ans, la Croatie 5 ans et la Turquie 3 à 5 ans [6].

Le processus d'apprentissage

L'apprentissage de politiques n'est pas un simple exercice de copiage. Il ne s'agit pas d'appliquer *à la lettre* les instruments de l'Union, mais plutôt de comprendre les principes, la logique inhérente à chaque politique ou instrument et de déterminer comment ces principes et arguments peuvent aider à mieux comprendre le contexte national particulier, à identifier des objectifs réalistes et à soutenir les changements nécessaires. Cette remarque interpelle les responsables nationaux, mais encore et surtout l'assistance européenne lorsqu'elle dessine des programmes nouveaux, et en particulier les experts qui les mettent en œuvre sur le terrain et ceux qui en assurent le suivi et l'évaluation.

Dans ce contexte, les actions de diffusion des bonnes pratiques jouent un rôle substantiel. Encore faut-il qu'elles s'insèrent dans des mécanismes d'apprentissage de politiques mis en œuvre par les pays eux-mêmes au service de stratégies globales s'appuyant sur les ressources nécessaires, et qui assurent la participation active de tous les acteurs concernés.

Les mécanismes mis en œuvre dans l'Union avec la méthode ouverte de coordination et renforcées depuis 2005 avec les activités d'apprentissage par les pairs montrent que cet apprentissage ne va pas de soi, et qu'il ne suffit pas de fixer en commun des objectifs ambitieux pour que chaque pays fasse de son côté les efforts nécessaires. Ce qui vaut ici pour les pays de l'Union doit être apprécié pour les pays partenaires à la lumière des retards accumulés tels que mesurés selon les indicateurs européens, et la distance aux objectifs et à l'étalonnage des performances des politiques d'éducation, de formation et d'emploi. Fixer ainsi aux Balkans occidentaux les objectifs de Lisbonne [2] suppose à tout le moins qu'on leur donne plein accès à tous les outils et démarches de la politique européenne, y compris aux activités d'apprentissage par les pairs, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Prenant acte de cette absence, la Fondation a mis en œuvre des projets pilotes d'apprentissage par les pairs qui ont montré des résultats intéressants dans les Balkans occidentaux, dès lors qu'ils étaient limités dans le nombre de pays concernés et ciblés sur des sujets précis faisant l'objet de réformes [23].

Conclusions

L'Union européenne a généré depuis le début des années 2000 un développement considérable de la politique d'enseignement et de formation professionnels dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, ainsi que l'expansion de l'apprentissage mutuel de politiques par les pays de l'Union notamment au travers des activités d'apprentissage par les pairs. En même temps, les réformes de l'enseignement et de la formation professionnels ont prit une importance croissante parmi les priorités des gouvernements des pays partenaires, et un grand intérêt s'est exprimé dans ces pays à l'égard des politiques européennes, favorisé par les nouveaux développements de la politique extérieure de l'Union. C'est ainsi que l'instrument d'aide à la pré-adhésion et l'instrument européen de voisinage et de partenariat sont autant d'éléments qui ont permis d'instaurer un cadre propice à un processus d'apprentissage renforcé entre l'Union et les pays partenaires avec l'objectif de faire réussir les réformes engagées.

Le Communiqué d'Helsinki (5 décembre 2006) sur la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels [3] a indiqué dans ses conclusions que *la mise en place du processus de Copenhague et ses priorités doit être appuyée par entre autres points l'échange d'informations, de compétence et de résultats avec des pays tiers, en particulier les pays participant à la politique de l'élargissement, ainsi qu'à la politique «Europe élargie – Voisinage».*

Sans aller aussi loin que l'avait souhaité la Présidence finlandaise de l'Union en préparation de la réunion des ministres de décembre 2006 qui, dans le questionnaire soumis aux pays membres [22] demandait si *le processus de Copenhague ou certains de ses aspects doivent être ouverts à la coopération avec les pays tiers?*, le Communiqué d'Helsinki ouvre la voie à une coopération nouvelle avec les pays partenaires de la Fondation.

Les politiques visant à accroître l'attrait et l'efficacité des systèmes d'enseignement et de formation, à promouvoir l'éducation pour tous, à développer de nouveaux modèles de gouvernance impliquant pleinement toutes les parties prenantes dans le cadre de partenariats actifs, à mettre en place des outils et des approches destinés à assurer plus de transparence, une plus grande mobilité et flexibilité et une meilleure qualité, sont aussi des instruments permettant de faire face aux défis nationaux des pays tiers posés par la mondialisation, l'économie fondée sur la connaissance et la cohésion sociale. Elles peuvent aussi permettre d'étendre et de renforcer des partenariats entre l'UE et ses pays partenaires. Ainsi, les approches communautaires concernant l'éducation et la formation, y compris la méthode ouverte de coordination, ne sont pas à considérer uniquement comme des politiques répondant seulement à des enjeux internes à l'Union et aux pays adhérents et candidats.

Toutefois, les travaux et expériences de la Fondation ont montré que la bonne mise en œuvre de ces messages dans les pays partenaires ne

va pas de soi, et qu'elle sera d'autant plus difficile que le fonctionnement de l'économie et de la société est encore éloigné de celui qui préside dans les pays européens. Il conviendra ainsi de tenir le plus grand compte des différences entre les pays concernés et les pays européens, mais aussi entre les pays partenaires eux-mêmes. L'expérience des nouveaux pays membres montre déjà bien à quel point la situation est diverse au sein de l'Union. Mais elle est encore beaucoup plus diversifiée dans les pays partenaires. Cependant, les messages de Copenhague ont déjà commencé à faire leurs preuves dans certains de ces pays. Leur valeur «systémique» a permis d'accélérer les prises de conscience et de catalyser les processus de réformes.

La poursuite de l'effort suppose maintenant le travail en commun de tous les acteurs concernés et en partenariat avec l'Union européenne, le développement d'une vision globale du rôle des compétences et des qualifications au service du développement économique et social, la mise en œuvre d'une véritable stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie, le renforcement de la capacité administrative et de l'expertise sur les questions d'éducation et de formation, et l'attribution de ressources appropriées s'agissant autant de temps que d'argent. Le partenariat est essentiel à tous les niveaux: entre les acteurs à mobiliser, et notamment les partenaires sociaux, mais également entre les acteurs nationaux/locaux et leurs partenaires de l'Union dans le cadre de partenariats d'apprentissage de politiques visant à garantir une bonne adéquation aux contextes locaux ainsi qu'un véritable ancrage des mesures dans le contexte local au service d'objectifs nationaux. Il reste à souhaiter que les nouveaux instruments européens d'assistance à l'élargissement (IPA, instrument de préadhésion [9]) et de soutien à la politique de voisinage (ENPI *European neighbouring policy instrument* [8]) constituent des cadres propices à ces apprentissages mutuels et à ces partenariats. ■

Annexe

Tableau 4. Liste des pays partenaires par niveau de l'index de développement humain

Rang	Pays	Index
23	Israël	0,927
44	Croatie	0,846
54	(Bulgarie)	0,816
60	(Roumanie)	0,805
62	Bosnie-et-Herzégovine	0,800
65	Fédération russe	0,797
66	Ancienne République yougoslave de Macédoine	0,796
67	Belarus	0,794
73	Albanie	0,784
77	Ukraine	0,774
78	Liban	0,774
80	Kazakhstan	0,774
86	Jordanie	0,760
87	Tunisie	0,760
92	Turquie	0,757
97	Géorgie	0,743
99	Azerbaïdjan	0,736
100	Palestine	0,736
102	Algérie	0,728
105	Turkménistan	0,724
107	Syrie	0,716
110	Kirghizstan	0,705
111	Égypte	0,702
113	Ouzbékistan	0,696
114	Moldavie	0,694
123	Maroc	0,640

Bibliographie

- [1] Boston College. TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Studies or <http://timss.bc.edu/> and PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study <http://timss.bc.edu/pirls2001.html>
- [2] Commission européenne. Communication: Les Balkans Occidentaux sur le chemin de l'Union européenne: renforcer la stabilité et la prospérité http://ec.europa.eu/enlargement/index_en.htm
- [3] Commission européenne. Éducation et formation 2010; Éducation et formation professionnelles; Processus de Copenhague. Communiqué d'Hel-sinki. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html
- [4] Commission européenne. Éducation et formation 2010; La contribution de l'éducation et de la formation à la stratégie de Lisbonne http://ec.europa.eu/education/policies/2010/back_gen_en.html
- [5] Commission européenne. Éducation et formation 2010; Communication sur l'apprentissage tout au long de la vie «Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie», 2001, à l'adresse: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_fr.html.
- [6] Commission européenne. Éducation et formation 2010; Le Cadre européen des certifications professionnelles. Le processus de consultation organisé dans les pays de l'UE et candidats en 2005/06. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>
- [7] Commission européenne. Les lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/index_en.htm et http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/gui_delines_en.htm
- [8] Commission européenne. Plans d'actions nationaux en vue de la mise en œuvre de la politique de voisinage. Programme ENPI http://ec.europa.eu/world/enp/index_en.htm
- [9] Commission européenne. Programmes PHARE, CARDS, TACIS, MEDA, IPA <http://ec.europa.eu/comm/enlargement/pas/phare/> qui concerne la Bulgarie et la Roumanie. http://ec.europa.eu/comm/enlargement/cards/index_en.htm/ qui concerne la Croatie, la FYR Macédoine, la Serbie, la Bosnie et Herzégovine, le Monténégro et l'Albanie http://ec.europa.eu/comm/external_relations/ceeca/tacis/ qui concerne la Russie, la Moldavie, l'Ukraine, le Belarus, l'Arménie, la Géorgie, l'Azerbaïdjan et les pays d'Asie centrale http://ec.europa.eu/comm/external_relations/euromed/meda.htm/ qui concerne le Maroc, l'Algérie, la Tunisie, l'Égypte, la Jordanie, le Liban, la Syrie, la Palestine, Israël et la Turquie.
- [10] Conférence des ministres de l'éducation, 16-17 mars 2006, Vienne <http://217.79.215.176/en/News/information/strengtheningeducation/index.html>
- [11] Fondation européenne pour la Formation. Assemblée plénière de son Collège consultatif, juin 2006 à Turin, *Learning from diversity*

[http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/1359083241DB2D22C125723400496341?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/1359083241DB2D22C125723400496341?OpenDocument). Nous nous appuyons en particulier sur les interventions pendant les séances de Madlen Serban (Centre national pour le développement de la formation professionnelle, Roumanie), Elisabetta Mitroi (Maison des métiers de la construction, Roumanie), Radovan Zivkovic (Ministère de l'éducation et des sports, Serbie), Olga Oleynikova (Observatoire national de la formation professionnelle, Russie), A Haytham El-Yafi (Chambre de commerce et d'industrie, Syrie), ainsi que celles de Juraj Vantuch (Université de Bratislava, Slovaquie), Thomas Mayr (Institut pour les qualifications et la formation, Autriche), Jean Gordon (Institut européen d'éducation et de politique sociale), Oriol Homs (Centre d'initiatives et de recherches européennes sur la Méditerranée, Espagne) et Maria Gutknecht-Gmeiner (Institut pour la recherche en éducation, Autriche).

- [12] Fondation européenne pour la Formation. Labour Market Reviews in the Western Balkans Albania, FYR Macedonia, Montenegro, Serbia: (2006) http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Publications_catalogue_EN?OpenDocument
- [13] Fondation européenne pour la Formation. The reform of vocational curricula: outcomes of the 2005 ETF peer reviews in Bulgaria, Bosnia and Herzegovina, the Former Yugoslav Republic of Macedonia, and Serbia [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/CBD1345D4B7B33FBC125714E0054D4C5?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/CBD1345D4B7B33FBC125714E0054D4C5?OpenDocument)
- [14] Fondation européenne pour la Formation. *Treize ans de coopération et de réformes de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays adhérents et candidats*. Rapport de la Fondation (2003) [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/26AC52FD6514E881C1257020002FBA24?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/26AC52FD6514E881C1257020002FBA24?OpenDocument)
- [15] Fondation européenne pour la Formation. Grootings, P.; Nielsen, S. ETF (dir.), *ETF Yearbook 2005: Teachers and trainers; professionals and stakeholders in the reform of VET* (Annuaire 2005 de l'ETF), ETF, 2005.
- [16] Fondation européenne pour la Formation. Colloque à Turin; *Ce qui est bon pour l'Europe est bon pour ses voisins*, juin 2005 [http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/\(opennews\)/B3EC4D8CB6118A75C125701F0047F529_EN?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/(opennews)/B3EC4D8CB6118A75C125701F0047F529_EN?OpenDocument)
- [17] Fondation européenne pour la formation et Banque mondiale: *Reforming Technical Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa*, 2006 [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/606670A29CFA426DC1256FDB004F7CDB?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/606670A29CFA426DC1256FDB004F7CDB?OpenDocument)

- [18] Masson, Jean-Raymond. Les pays adhérents et candidats dans la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne: une évaluation des situations et des stratégies en vue de l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Revue européenne de formation professionnelle*; n° 33, septembre-décembre 2004; http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_re-sources/Bookshop/404/33_fr_masson.pdf
- [19] OCDE: PISA: *Programme international pour le suivi des résultats des élèves* http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_3223573_1_1_1_1_1_1,00.html
- [20] Mc Bride, Vincent. *Using the Copenhagen process to Facilitate National Qualification Framework Strategies in South Eastern Europe*, *European Journal of Education*, [Utiliser le processus de Copenhague pour faciliter les stratégies-cadres de qualification nationales en Europe du Sud-est, *Journal européen de l'éducation*], vol. 40, septembre 2005.
- [21] Bartlett, William. *Economic Restructuring, Job Creation and the changing demand for skills in the Western Balkan Area*, draft paper for the ETF, juin 2006. En cours de publication.
- [22] La Présidence finlandaise de l'Union en préparation de la réunion des ministres de décembre 2006 sur le suivi du processus de Copenhague: *Towards Helsinki Communiqué – DGVT members et Social Partners' views on future priorities and strategies*.
- [23] Fondation européenne pour la Formation. *Apprentissage par les pairs 2006: Financement de la formation professionnelle: priorités et mécanismes*. Document de travail. Publication en préparation.
- [24] Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). *Index de développement humain 2004* http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_Human_Development_Index

La formation: un moyen efficace de lutte contre l'exclusion du marché de l'emploi?

Pascaline Descy

Experte en formation professionnelle, responsable de projet au Cedefop

Manfred Tessaring

Expert en formation professionnelle, chef faisant fonction de l'aire d'activités A du Cedefop

RÉSUMÉ

Le présent article passe en revue les politiques actives du marché de l'emploi (PAME), dont la formation est une mesure principale. Depuis une vingtaine d'années, ce type de mesures constitue le principal moyen de lutte contre le chômage et l'exclusion du marché de l'emploi. Cependant, la formation est-elle réellement une politique efficace et efficiente pour combattre le chômage, par rapport à d'autres PAME? Nous tirons certaines conclusions sur la base des résultats d'évaluations. Nous formulons ensuite un certain nombre de recommandations en matière de conception et d'évaluation de la formation. Nous soulignons la nécessité de poursuivre les évaluations des PAME afin de mieux comprendre jusqu'à quel point la formation est (ou n'est pas) en mesure de produire de bons résultats et pourquoi. Enfin, nous préconisons une nouvelle approche de l'évaluation des PAME et de la formation, à savoir, une évaluation systémique de l'efficacité d'un programme au travers des relations, des interactions et des complémentarités qui le relie à d'autres programmes, mais aussi aux institutions et acteurs principaux de la formation et de l'enseignement professionnels, du marché de l'emploi et de la production.

Mots clés

Labour market, policy, training, effectiveness, evaluation, outcomes

Marché du travail, politique, formation, efficacité, évaluation, résultats

Introduction

Le présent article résume les études réalisées par Hujer et al. (2004) et Walsh et Parsons (2004) dans le cadre du troisième rapport du Cedefop sur la recherche menée en matière d'enseignement et de formation professionnels (Descy et Tessaring, 2005). Les études analysées dans le présent rapport concernent les évaluations systématiques et scientifiques de politiques actives du marché de l'emploi, en particulier de formation. Les études offrent une vaste couverture géographique des évaluations des PAME dans les pays européens, jusqu'en 2003 ⁽¹⁾, dont les rapports européens pour des évaluations intermédiaires et finales du Fonds social européen, ainsi que des rapports nationaux analysant la stratégie européenne en faveur de l'emploi. Sur la base de ces évaluations et d'autres publications, Descy et Tessaring (2005) ont tiré des conclusions et formulé des recommandations pour l'amélioration de l'efficacité des politiques actives du marché de l'emploi, en privilégiant la formation.

Politiques actives du marché de l'emploi

La persistance du chômage depuis quelques décennies a mis en évidence la nécessité de renforcer l'efficacité des politiques de l'emploi et du marché de l'emploi. Il est aujourd'hui communément admis que la mise en oeuvre de mesures actives doit compléter les mesures passives.

Par «mesures passives», on entend les droits et indemnités garantissant aux demandeurs d'emploi le versement d'une allocation chômage et d'autres prestations sociales. Le paiement des retraites anticipées fait également partie de ce type de mesures. Les mesures actives désignent, quant à elles, des politiques plus volontaristes, visant à encourager la reprise d'activité. Elles consistent à mettre en oeuvre différents programmes destinés à des groupes précis, afin de résoudre leurs problèmes spécifiques.

En Europe, la tendance des politiques de l'emploi depuis les années 1980 a consisté à compléter l'octroi d'allocations et autres prestations sociales destinées aux chômeurs par des mesures actives visant à les réinsérer plus rapidement dans le marché de l'emploi. Entre 1985 et 2000, les dépenses consacrées aux mesures actives ont augmenté progressivement dans plusieurs pays européens. Dans certains pays, elles ont été amenées au même niveau que les dépenses consacrées aux mesures passives, voire les ont dépassées. En 2000, par exemple, la Suède et la Grèce ont consacré le même budget aux politiques actives et passives du marché de l'emploi, tandis que l'Italie soutenait davantage les mesures actives. Les autres pays européens investissent plus dans les mesures passives, bien que, depuis 1985, cet écart tende à se réduire (Hujer, 2004; figure 1).

⁽¹⁾ Rapports originaux remis au Cedefop; publiés par Descy et Tessaring, 2004a, 2004b.

L'OCDE (2003, p. 73), dans son examen thématique de la formation des adultes, observe également que tous les pays étudiés accordent désormais plus d'importance à la formation et aux autres mesures actives qu'aux prestations passives d'indemnisation du chômage.

On peut constater l'accent mis sur la formation et la reconversion en examinant la répartition des dépenses entre les différentes PAME. En moyenne, dans l'UE-15, la formation représente la mesure active qui a absorbé le plus d'investissements en 2003, en termes de pourcentage du PIB (figure 2). La répartition des dépenses par type de mesure dans les États membres de l'UE-15 (tableau 1) fait ressortir la prépondérance de la formation, qui absorbe l'essentiel des dépenses octroyées aux PAME en Allemagne, en Irlande, en Autriche, au Portugal, en Finlande et au Royaume-Uni. La formation vient en seconde position des dépenses au Danemark, en Grèce, en Espagne, en France, en Italie et en Suède.

Par rapport aux pays de l'UE-15, les pays d'Europe centrale et d'Europe de l'Est (avant l'élargissement) avaient tendance à dépenser moins en formation et en reconversion (Walsh et Parsons, 2004, p. 229). Ces pays privilégiaient plutôt d'autres politiques, telles que la création d'emplois dans la fonction publique et les incitations à l'emploi ⁽²⁾.

L'évaluation des PAME

Compte tenu de l'importance croissante des PAME en général et de la formation en particulier, on pourrait s'attendre à ce que leur évaluation intéresse les gouvernements. Il est surprenant de constater que ce n'est pas toujours nécessairement le cas dans les pays européens. Jusqu'à une période récente, rares étaient les pays européens à réaliser des évaluations rigoureuses (Descy et Tessaring, 2005, p. 36-42). Cette absence d'une culture d'évaluation bien établie s'accompagne d'un manque de données pertinentes. En revanche, le Canada et les États-Unis pratiquent depuis longtemps l'évaluation des programmes relatifs au marché de l'emploi (ce qui explique que la littérature sur le sujet émane principalement de ces pays). *La méfiance ancrée dans la société nord-américaine vis-à-vis de l'action gouvernementale et l'accent placé sur le principe de responsabilité individuelle font qu'il est pratiquement impossible d'introduire un programme du marché de l'emploi sans faire réaliser ensuite une évaluation indépendante* (IZA, 2000, p. 2) (Traduction libre). La plupart des évaluations des PAME ont été conduites, dès lors, aux États-Unis et au Canada et, plus récemment, dans les pays d'Europe du Nord (Belgique, Allemagne, Irlande,

⁽²⁾ Cependant, cela peut être dû au fait que ces politiques actives ont été introduites récemment et que toutes les PAME n'étaient pas encore disponibles. Par exemple, dans les années 1990, certains de ces pays ont réservé une grande part de leur budget au développement des services de l'emploi. Une fois le niveau de prestation souhaité atteint, l'attention s'est tournée vers d'autres types de politiques de l'emploi.

Figure 1. Coût des politiques actives et passives du marché de l'emploi, UE-15, 1985, 2000 (en % du PIB)

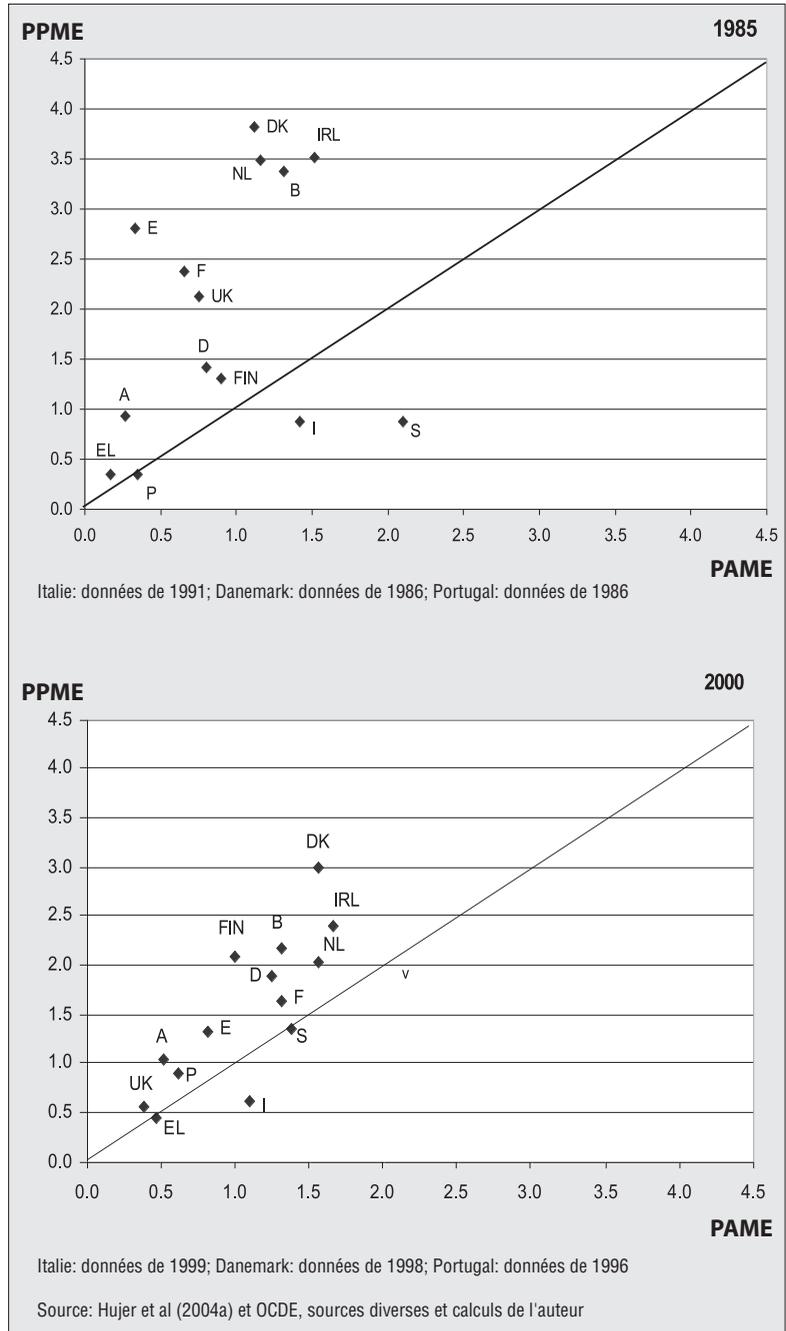
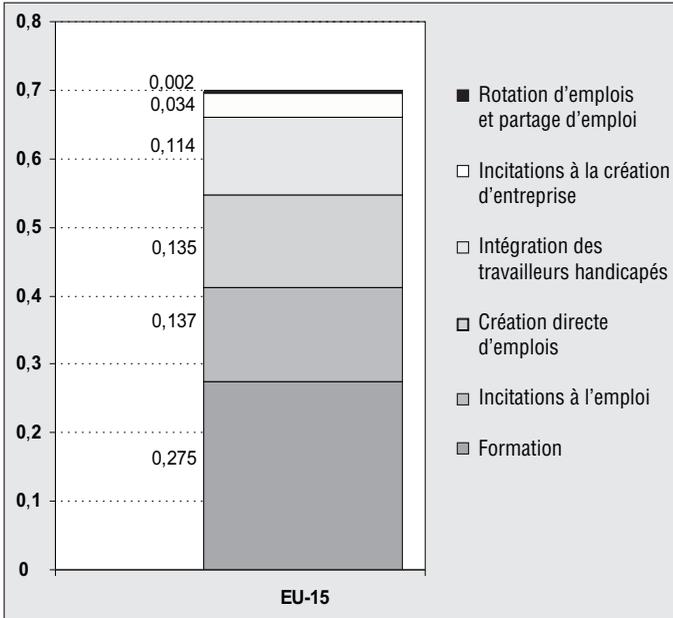


Figure 2. Dépenses publiques consacrées aux PAME, UE-15, 2003 (en % du PIB)



Source: Eurostat, base de données sur les programmes du marché du travail, CE 2005

Tableau 1. Répartition des dépenses actives sur le marché de l'emploi par type d'activité, UE-15, (%), 2003

	Formation	Rotation d'emplois et partage d'emploi	Incitations à l'emploi	Intégration des travailleurs handicapés	Création directe d'emplois	Incitations à la création d'entreprise
UE15	39,4	0,3	19,7	16,3	19,4	4,9
BE	17,9	-	21,5	11,5	48,6	0,5
DK	33,8	-	31,8	34,3	0,1	-
DE	46,8	0,1	12,3	16,1	15,1	9,5
IE	36,5	0,0	22,2	6,2	35,1	0,0
EL	27,9	-	16,6	19,6	-	35,8
ES	20,0	1,3	43,0	11,9	16,2	7,7
FR	36,9	-	10,3	10,6	41,8	0,4
IT	36,8	0,0	50,3	1,0	4,2	7,6
NL	21,0	0,0	3,2	50,0	25,9	-
AT	64,6	0,0	13,1	12,1	9,2	1,0
PT	53,0	0,0	28,9	10,2	7,3	0,6
FI	47,4	8,2	17,3	13,4	12,0	1,5
SE	37,5	0,7	14,2	44,1	-	3,5
UK	81,2	-	1,9	12,6	4,0	0,3

NB: Les données pour le Luxembourg ne sont pas disponibles pour la catégorie «formation».

Source: Descy et Tessaring (2005), d'après Eurostat, 2002.

Royaume-Uni et pays nordiques). L'évaluation n'est pas une pratique courante dans les pays d'Europe centrale et méridionale; elle est souvent réalisée pour pouvoir bénéficier de subventions du Fonds social européen, ou dans le cadre de la stratégie européenne en faveur de l'emploi.

Efficacité des PAME: qu'est-ce qui fonctionne?

Cette section examine les résultats des évaluations des programmes pour les bénéficiaires – essentiellement en termes d'emploi et de niveau de rémunération – plus qu'elle n'analyse l'effet net des programmes sur la totalité de l'emploi.

Le tableau 2 présente une synthèse des résultats obtenus par différents chercheurs dans l'évaluation des PAME. Il est difficile de comparer l'impact relatif de chaque type de mesure, mais il est intéressant de noter que:

- (a) les mesures ciblant spécifiquement les jeunes ne paraissent pas très efficaces, sauf dans les cas où elles sont lancées très tôt et présentent une portée étendue;
- (b) les mesures d'aide à la recherche d'un emploi paraissent utiles pour la plupart des chômeurs, mais requièrent certaines conditions préalables;
- (c) la politique des incitations à l'emploi semble efficace, ce qui n'est pas le cas de la création directe d'emplois.

En conclusion de leur étude des évaluations conduites aux États-Unis, Grubb et Ryan (1999, p. 80-92) relèvent que les revenus des adultes défavorisés, hommes et femmes confondus, n'ont enregistré qu'une légère hausse, tandis que la formation ne présentait aucun impact positif sur les jeunes défavorisés, lorsqu'elle n'avait pas de répercussions négatives. En Europe, la formation améliore l'employabilité des participants défavorisés, sans pour autant augmenter leurs revenus. Ici encore, l'efficacité pour les travailleurs jeunes est discutable. En outre, même dans les cas où la formation se traduit effectivement par une probabilité accrue de trouver un emploi, l'effet net sur l'emploi reste faible: «[...] les formations assurées par le secteur public sont souvent vouées à l'échec, surtout lorsqu'il s'agit de formations courtes et peu onéreuses de rattrapage ou de reconversion et lorsque le critère de réussite est une amélioration durable du pouvoir d'achat et non simplement une augmentation à court terme du taux d'activité chez des participants, qui restent circonscrits dans la catégorie de main-d'œuvre la moins qualifiée. En même temps, les formations du secteur public peuvent donner de bons résultats, à condition de se fixer des objectifs plus ambitieux, de prendre en compte les disparités réelles du marché de l'emploi et d'aborder sérieusement la question de la qualité de la formation» (ibid., p. 92) (Traduction libre).

Hujer et al. (2004) concluent de leur analyse des études microéconomiques réalisées dans quelques pays européens qu'un grand nombre de programmes de formation semblent avoir des effets positifs. En revanche, les exemples d'autres politiques actives réussies, notamment en ce qui concerne les programmes de création d'emplois, sont plus rares. De même,

Fay (1996, cité par Walsh et Parsons, 2004, p. 232) constate que les mesures de formation destinées aux chômeurs restent peu prometteuses. Toutefois, les programmes ciblés et de plus faible portée, prenant en considération aussi bien les besoins des employeurs que ceux des chômeurs, semblent offrir les meilleures perspectives.

Martin et Grubb (2001, p. 15) partagent l'avis selon lequel la formation est d'une efficacité contestable, alors même qu'elle est généralement la plus coûteuse des mesures actives (du moins, d'après les critères traditionnels d'appréciation des résultats en termes d'emploi et de revenus). Pour certains programmes, l'examen coûts-bénéfices révèle un retour sur investissement par individu très faible, voire négatif.

Certaines études réalisées dans les pays d'Europe du Nord (résumées par Descy et Tessaring, 2005, p. 176-177) montrent qu'il est difficile de se faire une idée claire de l'efficacité de la formation à partir des évaluations actuelles (Tableau 2). L'efficacité constatée varie d'une étude à une autre, en fonction du contexte du marché de l'emploi et des groupes cibles.

Les études récentes permettent néanmoins de formuler un certain nombre de recommandations en matière de conception et de mise en œuvre des programmes de formation pour accroître l'efficacité des PAME ⁽³⁾:

- (a) les programmes doivent s'adresser à des groupes cibles précis avec des objectifs spécifiques (chômeurs de longue durée, jeunes demandeurs d'emploi, femmes reprenant une activité, adultes analphabètes, etc.);
- (b) les bénéficiaires doivent pouvoir consacrer du temps à la recherche active d'un emploi (laquelle doit être explicitement encouragée);
- (c) les programmes doivent revêtir une portée relativement limitée et ne pas prétendre apporter une solution massive au chômage;
- (d) les qualifications ou certificats visés par les programmes doivent être reconnus sur le marché de l'emploi et valorisés (à cet égard, la participation des employeurs à la conception et à la mise en œuvre des programmes paraît positive);
- (e) les programmes doivent contribuer à créer des liens solides avec les entreprises locales et fournir aux bénéficiaires une expérience du monde du travail tout en évitant les effets de déplacement et de substitution;
- (f) les programmes destinés aux jeunes doivent être envisagés parallèlement aux politiques générales d'éducation.

⁽³⁾ Ces recommandations s'inspirent des études suivantes: Fay (1996, cité par Walsh et Parsons, 2004), Martin et Grubb (2001, p. 14), Walsh et Parsons (2004), Hujer et al. (2004), Grubb et Ryan (1999).

Tableau 2. Littérature sur l'évaluation de l'efficacité des PAME: leçons à tirer (études composites)

Groupes pour lesquels les PAME semblent efficaces	Groupes pour lesquels les PAME semblent sans effet	Observations générales	Source
Formation/reconversion			
Adultes défavorisés, en particulier les femmes	Jeunes défavorisés (?)	Type de formation: remise à niveau des travailleurs défavorisés; programmes d'intégration aux États-Unis: les principaux bénéfices concernent la rémunération ultérieure des femmes adultes. On ne constate pas de bénéfices ni d'effets négatifs chez les jeunes. En Europe, effet bénéfique sur l'employabilité, mais peu d'effets sur le niveau de rémunération; s'agissant des effets sur les jeunes, le bilan paraît moins négatif qu'aux États-Unis.	Grubb et Ryan (1999)
Chômeurs de longue durée, en particulier les femmes		Effets positifs, bien que limités, sur l'emploi et le niveau de rémunération, dépendant en grande partie du cycle économique.	Dar et Tzannatos (1999) (1)
Travailleurs victimes d'un licenciement collectif		Effet de poids mort; la mesure gagne en efficacité lorsqu'elle est appliquée à petite échelle et en ciblant les groupes les plus vulnérables.	Dar et Tzannatos (1999) (1)
	Jeunes	Pas d'effet bénéfique pour ce groupe par rapport au groupe témoin en termes d'employabilité et d'amélioration du niveau de rémunération; le rendement social tend à être négatif.	Dar et Tzannatos (1999) (1)
Hommes et femmes (jeunes et d'âge moyen)		L'impact est plus prononcé chez les femmes que chez les hommes. De même, il est plus prononcé chez les participants jeunes que chez les plus âgés. Les bénéfices sont plus marqués chez les participants disposant d'un niveau d'études primaires ou secondaires que chez ceux qui ont un niveau d'études postsecondaires.	Fretwell et al. (1999) (2)
Chômeurs de courte durée			Fretwell et al. (1999) (2)
Chômeurs		Dans les pays d'Europe centrale et orientale, malgré les contraintes imposées par la situation générale du marché de l'emploi. La formation apparaît dans ces pays comme une mesure relativement peu coûteuse.	Walsh et Parsons (2004)
dont: formations formelles en salle de classe			
Femmes réintégrant la vie active	Hommes d'âge mûr et travailleurs plus âgés faiblement qualifiés	Il est important que les cours soient pertinents pour le marché de l'emploi et que les employeurs en perçoivent la qualité; les programmes doivent être maintenus à une échelle relativement modeste.	Martin et Grubb (2001) (3)
Formations sur le lieu de travail			
Femmes réintégrant la vie active; mères célibataires	Hommes d'âge mûr (?)	(?) Certains programmes donnent de bons résultats, d'autres pas; Les programmes doivent correspondre directement aux exigences du marché de l'emploi. D'où la nécessité de créer des liens solides avec les entreprises locales, au risque de générer des effets de déplacement.	Martin et Grubb (2001)

Groupes pour lesquels les PAME semblent efficaces	Groupes pour lesquels les PAME semblent sans effet	Observations générales	Source
Mesures spécifiques pour les jeunes (formation, subventions à l'emploi, création directe d'emplois)			
	Jeunes défavorisés	Pour être efficaces, les programmes doivent conjuguer sous forme intégrée l'éducation, l'acquisition de compétences professionnelles et l'expérience du monde du travail, tout en offrant un soutien aux jeunes et à leurs familles; les interventions précoces et durables ont le plus de chance de réussir; il faut s'attaquer au problème de l'attitude négative des jeunes vis-à-vis du travail. Le par-rainage d'adultes peut être utile.	Martin et Grubb (2001)
Aider les jeunes à trouver un emploi	Aider les jeunes à mieux gagner leur vie	Programmes d'insertion; études probantes en France et au Royaume-Uni; les avantages dont bénéficient les jeunes produisent un effet de déplacement préjudiciable à d'autres catégories de travailleurs.	Grubb et Ryan (1999)
Mesures d'aide à la recherche d'un emploi (clubs d'aide à la recherche d'emploi, services personnalisés de conseil, etc.)			
Presque tous les chômeurs et notamment les femmes et les parents isolés		À combiner avec un suivi renforcé du comportement de recherche d'emploi et une intensification des tests d'évaluation professionnelle	Martin et Grubb (2001)
dont: primes à la réinsertion			
La plupart des adultes sans emploi		Requièrent des contrôles rigoureux et des vérifications auprès des bénéficiaires et de leurs anciens employeurs	Martin et Grubb (2001)
Subventions à l'emploi			
Chômeurs de longue durée; femmes réintégrant la vie active		Nécessitent un ciblage rigoureux et des contrôles adéquats afin de maximiser les gains nets sur l'emploi et les bénéfices sociaux. Certains mécanismes de substitution sont susceptibles de limiter les effets sur l'emploi.	Martin et Grubb (2001)
Aide à la création d'entreprises par des chômeurs			
Hommes (de moins de 40 ans et d'un niveau d'éducation relativement élevé)		N'est efficace que pour un petit sous-ensemble de la population.	Martin et Grubb (2001)
Création d'emplois directe			
	La plupart des adultes au chômage	Généralement peu de bénéfices à long terme et le principe d'additionnalité entraîne une perte de productivité par poste; effets insignifiants, voire négatifs, en France, en Suisse, en Suède et au Royaume-Uni.	Martin et Grubb (2001) Hujer et al. (2004) (4)

NB: (1) Cités par Walsh et Parsons (2004).

(2) Basé sur une analyse des évaluations conduites jusqu'en 1999 dans quatre pays en transition: République tchèque, Hongrie, Pologne et Turquie.

(3) Les sources consultées par Martin et Grubb (2001) sont les suivantes: Ministère du travail des États-Unis (1995), Fay (1996), Friedlander et al. (1997), Grubb (1995), HRDC (1997), Lerman (1997) et OCDE (1993).

(4) Basé sur Lalive et al. (2000), Gerfin et Lechner (2000), Bonnal et al. (1997), Brodaty et al. (2001), Firth et al. (1999), Payne et al. (1996) et Larsson, (2000).

Source: Ce tableau est basé sur le tableau original de Martin et Grubb (2001), avec des ajouts et des modifications des auteurs.

Évaluations entreprises dans le cadre des politiques communautaires

Comme indiqué ci-dessus, les pays européens ne partagent pas tous la même tradition d'évaluation. Cependant, la nécessité d'évaluer les projets financés par le Fonds social européen, ainsi que la nécessité de suivre l'évolution de la stratégie européenne pour l'emploi a conduit tous les États membres à recourir à une forme ou à une autre d'évaluation ou de contrôle.

La stratégie européenne pour l'emploi (SEE)

Les préoccupations suscitées par l'augmentation du chômage dans l'UE ont conduit les États membres à adopter la SEE, un cadre permettant de mieux coordonner les politiques de l'emploi, qui renforce les politiques du marché de l'emploi tout en constituant un cadre commun européen pour lutter contre le chômage. La formation représente un aspect important de cette stratégie. Cette section présente quelques données relatives à l'évaluation de l'impact de la SEE en 2002.

La SEE est une forme de «gestion par objectifs». Elle est basée sur l'évaluation par les pairs et sur l'étalonnage des politiques et des pratiques des États membres. Chaque année, après avoir pris connaissance des propositions de la Commission européenne, le Conseil de l'Union européenne définit des lignes directrices. Celles-ci sont transposées dans les politiques nationales et traduites en plans d'action nationaux (PAN). Les PAN sont ensuite évalués en vue d'élaborer les lignes directrices de l'année suivante. Outre les lignes directrices pour l'emploi, la Commission élabore, depuis 2000, des recommandations spécifiques pour certains États membres. Ainsi, l'exigence qui consiste à réviser régulièrement les politiques du marché de l'emploi est bien ancrée dans la SEE. De ce fait, la SEE contribue à développer et à mettre en place une culture de l'évaluation et de l'apprentissage commun dans les États membres. En 2001 et 2002, les États membres ont réalisé un bilan approfondi des trois premières années de mise en œuvre de la SEE (de 1998 à 2001). Cette analyse a livré des enseignements précieux sur les politiques actives pour l'emploi (Tableau 3) et a servi de base à l'évaluation d'impact de la SEE que la Commission a publiée en 2002 (Commission européenne, 2002).

Évaluations réalisées pour le Fonds social européen (FSE)

Le Fonds social européen (FSE) finance des programmes visant à développer ou à actualiser l'employabilité des citoyens. Le FSE soutient les initiatives visant à maîtriser et à combattre le chômage, à développer les ressources humaines, à encourager l'insertion dans le marché de l'emploi, à promouvoir un niveau d'emploi élevé, l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, le développement durable et la cohésion économique et sociale. Les programmes sont préparés par les États membres, en collaboration avec la Commission européenne; leur mise

en œuvre est confiée à diverses organisations prestataires des secteurs public et privé ⁽⁴⁾.

Par ses critères de financement et son mode de mise en œuvre, le FSE joue également un rôle dans le développement d'une culture de l'évaluation au sein de l'UE. Le FSE requiert une évaluation à chacun des trois niveaux suivants:

- (i) au niveau du projet: chaque projet financé doit comporter une stratégie explicite de contrôle et d'évaluation;
- (ii) au niveau national: dans les années 1990, les États membres ont procédé aux évaluations intermédiaires ou finales de leurs programmes nationaux relevant du FSE;
- (iii) au niveau européen: à partir des rapports nationaux, la Commission européenne définit les tendances à l'échelle européenne.

Le tableau 4 présente certains résultats des évaluations du FSE. Le rapport européen fait apparaître le fait que les politiques ciblées fonctionnent généralement mieux que celles qui ne le sont pas et que leur impact potentiel est meilleur lorsque la formation est mise en rapport avec le marché de l'emploi et les besoins des employeurs.

Conclusions des évaluations entreprises dans le cadre des politiques communautaires

Malgré les efforts déployés par la SEE et le FSE pour valoriser et faire un meilleur usage des évaluations, des étalonnages et des évaluations par les pairs, des écarts significatifs subsistent

entre les méthodologies utilisées par les différents pays de l'UE pour conduire des évaluations rigoureuses. Globalement, les évaluations entreprises dans le cadre des politiques communautaires aboutissent aux mêmes conclusions que les évaluations plus traditionnelles des PAME: aucun signe probant ne démontre l'efficacité de la formation pour le retour à l'emploi. Certes, la formation a un effet positif, mais qui reste faible et déterminé par les conditions du marché de l'emploi. La formation gagne à être ciblée et elle devient plus efficace lorsque les employeurs sont partie prenante, ou lorsque leurs besoins sont directement pris en compte. Dans un marché de l'emploi tendu, la formation ne suffit pas à assurer le retour à l'emploi des participants.

(4) Cette description sommaire du FSE s'inspire de la page de présentation du FSE, 2000-2006, sur le site web de la DG Emploi et affaires sociales: http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/introduction-fr.htm#key.

Tableau 3. Principaux résultats des bilans nationaux des politiques pour l'emploi – évaluation d'impact de la SEE (Pilier 1: employabilité, notamment au travers de mesures de formation)

Pays	Type de mesure	Méthode d'analyse
Espagne	Formation des chômeurs: la conception et la prestation sont décentralisées et sous tutelle des autorités régionales; principaux groupes cibles: jeunes et adultes au chômage depuis peu de temps.	Analyse économétrique de l'impact de la mesure chez les bénéficiaires: probabilité d'être employé au moment du bilan (taux d'embauche); probabilité d'être employé à un moment ou à un autre durant la période d'observation (taux d'employabilité); techniques comparatives d'évaluation par rapport à un groupe témoin.
Pays-Bas	Tour d'horizon d'un large éventail de mesures de formation.	Fondée sur des évaluations antérieures (notamment De Koning, 1998).
Irlande	PAME relevant du plan d'action national pour l'emploi: soutenir rapidement les chômeurs dès le début de la période de chômage, principalement en leur proposant un emploi, puis un service de conseil et d'orientation (processus pouvant inclure une offre de formation)	Données administratives et consultation des acteurs clés dans le domaine social et de l'emploi.
Royaume-Uni	Programme du New Deal: destiné aux jeunes âgés de 18 à 24 ans au chômage depuis six mois et aux adultes de plus de 25 ans après 18 mois de chômage. Le programme New Deal 50 Plus est destiné aux personnes de 50 ans ou plus au chômage depuis six mois.	Données administratives
Autriche	Programmes de formation visant à remettre à niveau les demandeurs d'emploi et à répondre directement aux exigences des employeurs. Programme de développement des qualifications assuré par les services publics de l'emploi.	Microanalyse comparative du groupe des participants par rapport à un groupe de non participants, ajustement des résultats bruts au moyen de techniques économétriques et estimation de l'impact net. Estimation des effets macro-économiques des politiques.
Finlande	Évaluation complète des quatre piliers	Données administratives combinées à d'autres sources, telles que l'enquête sur les forces de travail. Nombreuses manipulations (y compris par des techniques quasi-expérimentales).

Principaux résultats

La formation a été bénéfique pour la plupart des participants et a sensiblement amélioré l'employabilité de certains sous-groupes (notamment les jeunes défavorisés, les personnes handicapées et les anciens détenus). Le taux d'employabilité constitue le meilleur indicateur des perspectives d'emploi à long terme des bénéficiaires.

Les effets de la participation au programme de formation se sont dégradés tout au long des années 1990. Jusqu'en 1993, la formation a eu des effets positifs, notamment sur le chômage de longue durée. Depuis 1997, aucun effet significatif n'a été observé.

Tout en réaffirmant que ces mesures ont la vocation de combattre l'exclusion sociale et de réduire la pénurie de main-d'œuvre, le rapport met en doute leur efficacité systématique. Il suggère que la probabilité de sortir du chômage est davantage en fonction des capacités de l'individu à se positionner sur un marché de l'emploi concurrentiel que du soutien apporté par les PAME.

Signes acceptables de réussite, avec 57 % des bénéficiaires suivis ayant trouvé un emploi (pour la plupart, des jeunes ayant eu une période de chômage courte et des femmes).

L'impact global de la participation aux programmes de formation est positif lorsque la mise à niveau correspond précisément aux besoins des employeurs. Augmentation de l'activité totale de l'ordre de 9800 emplois par an. Contribution de 0,32 % à la croissance du PIB. Les bénéficiaires du programme de développement des qualifications ont vu leur potentiel de rémunération augmenter de 2870 euros par an (par rapport au groupe témoin).

L'effet global des mesures de formation sur l'emploi a été médiocre pour les personnes concernées. L'impact net des formations orientées vers l'emploi sur la probabilité de trouver un emploi est faible (avec une légère amélioration chez les individus dont l'employabilité au début du programme était inférieure à la moyenne). Les enquêtes réalisées à partir d'entretiens révèlent que les participants ont acquis des bénéfices sociaux considérables. L'étude conclut que les formations conçues pour permettre une embauche immédiate doivent être réactives au cycle économique et restreindre leur offre lorsque le nombre de postes à pourvoir décroît. En revanche, les formations axées sur le développement des compétences doivent anticiper le cycle économique.

N.B.: Les rapports des autres États membres n'ont pas été analysés par Walsh et Parsons, du fait qu'ils ne se référaient pas spécifiquement aux PAME et n'étaient pas suffisamment détaillés.

Source: Walsh et Parsons, à partir des rapports nationaux préparés pour l'évaluation d'impact 2002 de la SEE. (http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/impact_fr.htm).

Tableau 4. Synthèse des principales conclusions des évaluations du FSE, Objectifs 1, 3 et 4

Objectif 1:	Développer les régions actuellement sous-développées
Les programmes centrés sur les groupes les plus défavorisés ont un meilleur impact net que ceux qui s'adressent aux chômeurs en général; dans certains cas, l'application combinée de plusieurs mesures accroît leur impact net; les programmes comprenant une expérience de travail en entreprise sont plus efficaces lorsqu'ils sont associés à une forme de formation des compétences.	
Objectif 3:	S'attaquer au chômage de longue durée, promouvoir l'égalité des chances, améliorer l'éducation et la formation tout au long de la vie, encourager l'esprit d'entreprise et la capacité d'adaptation et améliorer la participation des femmes
L'impact global sur l'emploi varie de 30 à 80 %; les programmes suscitent un indice élevé de satisfaction chez leurs clients; les chances de trouver un emploi à l'issue du programme dépendent moins des qualités personnelles des bénéficiaires que des postes à pourvoir sur le marché de l'emploi et des caractéristiques du projet.	
Objectif 4:	Moderniser les qualifications et les perspectives des personnes employées
Certaines évaluations semblent indiquer que les initiatives soutenues ont davantage bénéficié aux employeurs qu'aux salariés; les besoins futurs de compétences n'ont généralement pas été détectés ni pris en compte lors de la conception des projets; une partie des formations soutenues par les projets sont trop générales et, dans certains cas, difficiles à transférer d'une entreprise à l'autre.	

Source: Walsh et Parsons (2004), d'après le rapport de la Commission européenne (2001).

Recommandations pour évaluer les formations dans le cadre de PAME

L'analyse des résultats des évaluations nous permet de conclure que la formation a un impact plutôt limité en termes d'emploi et de revenus, alors même qu'il s'agit d'une PAME très coûteuse: son efficacité varie selon les groupes, les régions et l'évolution du cycle économique. Faut-il dès lors en conclure que la formation est une mesure inefficace et lui préférer d'autres types de PAME? Nous soutenons que la probabilité accrue de trouver un emploi et l'amélioration des revenus ne sont pas les seuls indicateurs de la réussite d'une intervention.

L'examen des nombreuses tentatives d'évaluer l'efficacité des formations orientées vers l'emploi fait ressortir deux conclusions majeures:

- les évaluations existantes ne permettent pas de dresser un bilan clair de l'efficacité des formations; cette dernière semble varier selon les programmes et les groupes cibles, mais aussi d'une étude à l'autre;
- l'efficacité relative de la formation dépend énormément des circonstances exogènes.

Le contexte local, notamment au regard de l'emploi et des contraintes administratives, joue également un rôle limitant sur la possibilité d'extraire et de transférer les résultats d'une évaluation. En conséquence, les

recommandations qui peuvent être tirées de l'examen des différentes évaluations vont s'orienter vers «l'identification de dénominateurs communs qui donnent des indices de bonnes pratiques» (Walsh et Parsons, 2004, p. 253).

D'autres facteurs contribuent à la complexité du travail d'évaluation et à la difficulté d'utiliser ses résultats ⁽⁵⁾:

- les résultats d'évaluation dépendent beaucoup des méthodes et des données utilisées. Plusieurs exemples montrent que des évaluations différentes portant sur un même programme peuvent aboutir à des conclusions divergentes (Hujer et al., 2004);
- les évaluations des PAME sont généralement strictement axées sur les bénéfiques en termes de rémunération et d'emploi. Ces évaluations n'ont pas pour objectif de rendre compte également des retombées non intentionnelles, y compris négatives;
- les décideurs et les commanditaires veulent des résultats rapides; intrinsèquement, les méthodes d'évaluation incitent les évaluateurs à mesurer les retombées immédiates ⁽⁶⁾ et les budgets d'évaluation sont souvent limités;
- les programmes PAME présentent généralement une portée limitée; or, le fait que ce programme est efficace ne signifie pas qu'il serait aussi rentable et positif s'il était appliqué à une plus vaste échelle (en s'adressant à un plus grand nombre de participants ou en couvrant une zone géographique plus vaste).

Pour conclure, la mission des évaluateurs est d'autant plus complexe dans la mesure où les PAME changent en fonction des besoins spécifiques et des contextes locaux, plusieurs types de programmes sont mis en œuvre en même temps, l'association de programmes change continuellement, les mesures passives et actives sont souvent utilisées de façon complémentaire.

Nous suggérons ci-dessous certaines recommandations sur les dimensions et les méthodes des évaluations de formation dans le cadre des PAME qui devraient faire l'objet d'une attention accrue à l'avenir.

Élargir le champ de l'évaluation

Pour élargir le champ d'analyse, il conviendrait que l'évaluation ⁽⁷⁾:

- examine les facteurs déterminants des retombées, en comparant les différents sous-groupes du marché de l'emploi;

⁽⁵⁾ En partie d'après Martin et Grubb (2001, p. 10-13).

⁽⁶⁾ L'un des problèmes fondamentaux de l'évaluation est qu'avec le temps, il devient plus difficile de suivre le panel et d'avoir la certitude que les effets observés sont bien dus à l'intervention.

⁽⁷⁾ Compilation des recommandations faites par plusieurs auteurs: Fay (1996, cité par Walsh et Parsons, 2004), Martin et Grubb (2001, p. 16), Walsh et Parsons (2004), Hujer et al. (2004), Grubb et Ryan (1999).

- couvre une période plus longue, pour déterminer si les effets à court terme sur la rémunération et l'emploi persistent dans le temps et s'il existe d'autres effets d'apparition plus lente ⁽⁸⁾;
- privilégie la probabilité accrue de trouver un emploi ou la réduction du chômage en tant que variables. Le niveau de revenus et le salaire sont des variables sujettes à caution dans le contexte européen, dans la mesure où l'État-providence et les modes de réglementation des salaires minimum sont susceptibles de biaiser la corrélation entre le revenu et le type d'emploi;
- élargisse l'éventail des effets (ou des effets secondaires), afin d'inclure les effets immatériels (meilleure confiance en soi, meilleure santé, socialisation accrue et changement d'attitude, ouverture à de nouvelles expériences d'apprentissage, etc.);
- soit envisagée dès la conception d'une intervention, de manière à ce que l'information nécessaire soit recueillie dans le cadre d'un processus continu;
- s'attache à mieux analyser la structure, le contenu et la conception des mesures de formation et considère la possibilité de les transposer dans d'autres contextes, en fonction notamment de l'évolution des besoins du marché de l'emploi.

S'il est incontestable que l'élargissement du champ d'analyse de l'évaluation, d'après ces recommandations, compliquerait considérablement la mission de l'évaluateur et nécessiterait un développement méthodologique, nous considérons qu'il permettrait de mieux comprendre les retombées du programme.

Ouvrir la boîte noire: comprendre le «pourquoi»

Si nombre d'évaluations nous renseignent sur ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas, elles nous en apprennent moins sur la question tout aussi importante du pourquoi. Pourquoi certains programmes fonctionnent-ils pour certains groupes et pas pour d'autres? Pourquoi certaines circonstances augmentent-elles la probabilité qu'un programme fonctionne? Pourquoi certaines conceptions et caractéristiques des programmes sont-elles efficaces, d'autres encore plus, et d'autres pas du tout? Il est crucial de répondre à ces questions pour concevoir des programmes de formation publics rentables. L'évaluation formative, associée à des méthodes qualitatives, permet d'aborder ces questions, car elle s'intéresse au mode de fonctionnement d'une intervention et à la manière dont les participants réagissent (Descy et Tessaring, 2005, p. 73-74).

L'analyse de la conception et de la mise en œuvre des programmes per-

⁽⁸⁾ Cet aspect est d'autant plus important que les programmes sont créés pour répondre à des problèmes systémiques et persistants, tels que le chômage, l'exclusion sociale, la transition vers la vie active, etc. Ces problèmes exigent des solutions à long terme. Il faut donc examiner si les résultats à court terme d'un programme (ce que l'évaluation peut habituellement capter) sont durables ou non.

met d'établir si l'échec ou la réussite d'un programme ont des causes endogènes (par exemple, la pertinence ou la qualité du processus apprenant), ou exogènes (par exemple, la disponibilité de postes de travail requérant les compétences visées dans les programmes).

Le processus apprenant est un autre aspect important, bien que souvent négligé. Les évaluations partent souvent du principe que le processus apprenant a eu lieu, avec pour résultat l'acquisition des compétences qu'il était censé développer. En outre, peu d'études s'intéressent à l'efficacité des environnements et des méthodes d'enseignement⁽⁹⁾ et passent donc à côté de cet aspect crucial de la conception des programmes. Il est pourtant difficile de conclure à l'efficacité (ou à l'inefficacité) d'un type de formation particulier sans déterminer au préalable si un apprentissage quelconque, et a fortiori de qualité, a eu lieu.

Les évaluations qui ne considèrent que les résultats finaux d'un programme, exprimés en termes économiques, comme le niveau de rémunération ou la participation à l'emploi, ou en termes non économiques, comme une meilleure santé ou une baisse de la délinquance, partent du principe que ces données suffisent pour décider s'il faut prolonger un programme, en étendre la portée ou l'interrompre. Améliorer la qualité d'un programme pour en amplifier les retombées positives devrait également être une finalité clé de l'évaluation.

Vers une approche systémique de l'évaluation des PAME

Les types d'évaluations dont il a été question jusqu'à présent suivent ce que l'on pourrait appeler une perspective de «programme» (Grubb et Ryan, 1999): la formation dans le cadre des PAME est conçue et mise en œuvre pour une période donnée, puis évaluée. Ces évaluations renforcent la tendance à concevoir des politiques de faible portée et ciblant de petits groupes, plutôt que d'envisager un développement institutionnel à long terme.

Grubb et Ryan (1999, p. 109) font à ce propos la remarque suivante: «[...] un programme est conçu comme un objet pouvant être créé relativement vite, introduit dans d'autres institutions sociales, évalué en tant qu'entité à part entière, puis élargi ou restreint. Nous appelons cette conception une perspective "de projet" ou "de programme", dans laquelle le programme de FEP est considéré comme autonome et indépendant. De ce fait, ce que nous entendons conventionnellement par "évaluation de programme" désigne en réalité uniquement l'évaluation des effets du programme, sans tenir compte des politiques ou institutions relatives au contexte. À cela s'oppose la perspective dite "de système"». Comme ces auteurs l'expliquent plus loin (ibid. p. 116), «[...] il est rare que les évaluations des programmes de FEP tiennent compte d'un système plus large de programmes [ou d'] un système capable de se développer dans le temps. [...]

(9) Elles se contentent de comparer les formations sur le lieu de travail et en dehors du lieu de travail, sans s'intéresser ni à la pédagogie ni à la didactique.

Il en résulte que l'on mobilise d'avantage d'énergies à concevoir et à évaluer des programmes nouveaux – puis à les abandonner ou à expérimenter d'autres approches – qu'à persévérer dans le développement institutionnel à long terme [...].

Cela semble indiquer que l'entreprise d'évaluation tout entière, lorsqu'elle est ainsi axée sur le "programme", s'inscrit dans une approche incohérente et fragmentaire, ayant peu de chances d'aboutir à des politiques de FEP plus efficaces dans le temps. En revanche, une perspective systémique pourrait encourager la réflexion, non pas tant sur les projets individuels, mais sur les programmes déjà pleinement opérationnels, reliés les uns aux autres et institutionnalisés». (Traduction libre)

La raison principale de la conception des politiques et, par conséquent, du travail d'évaluation selon une démarche systémique, réside dans l'interaction entre chaque politique, le reste du système (institutions, organisations et acteurs) et les autres systèmes (notamment le système de production). De plus, des programmes différents, mis en œuvre en même temps, interagissent mutuellement. Une perspective systémique met l'accent sur la nécessité d'une meilleure cohérence entre les diverses interventions de formation, les PAME et les autres politiques sociales.

Les questions de cohérence interne (tel programme est-il complémentaire, contradictoire ou nuisible par rapport à d'autres mesures actives ou passives?) et externe (ce programme est-il compatible avec les institutions actuelles, par exemple, tient-il compte des caractéristiques manifestes du marché de l'emploi?) doivent être posées au moment de la conception du programme et de son évaluation ⁽¹⁰⁾. La question de la transparence, étroitement liée aux précédentes, se pose également; elle renvoie à la capacité des salariés et des employeurs à comprendre le rôle d'un programme spécifique parmi le large éventail des formations proposées par le système d'éducation, la formation professionnelle et les diverses PAME. Une dimension importante des évaluations systémiques consiste à déterminer si les PAME prennent suffisamment en compte les besoins en compétences du marché de l'emploi et la demande d'emploi et y répondent.

Enfin, dans une perspective systémique, il peut être utile de se demander si un programme s'articule avec d'autres possibilités de formation. Les formations actives orientées vers le marché de l'emploi visent principalement des compétences assez limitées. Afin que les individus puissent acquérir les compétences diverses et variées dont ils auront besoin tout au long de leur vie, il serait judicieux que chaque programme facilite potentiellement l'accès à d'autres programmes (Grubb et Ryan, 1999, p. 118). La reconnaissance et la validation systématiques des résultats de l'apprentissage à l'issue d'une formation active orientée vers le marché de l'emploi pourraient constituer une première avancée en ce sens.

En conclusion, les évaluations systémiques établissent le degré de réus-

⁽¹⁰⁾ Voir Descy et Tessaring (2005, p. 127-130) pour une analyse de la cohérence interne et de la compatibilité externe dans l'évaluation des systèmes.

site d'un programme en fonction de la possibilité de le reproduire, de l'articuler avec d'autres programmes de FEP, de l'intégrer dans les pratiques d'embauche des employeurs et de le relier à d'autres pratiques établies et d'autres institutions. Les décideurs et les évaluateurs devraient élargir leur conception d'une intervention utile. Le développement des programmes et des mesures doit être envisagé en tenant compte de leurs interactions réciproques, en plus de leur efficacité propre. Cette interaction devrait également apparaître dans la conception des évaluations.

Conclusion: l'amélioration continue des mesures et des politiques de l'emploi

Les PAME sont mises en place dans tous les pays européens, la formation comptant parmi les mesures privilégiées. Les décideurs ont donc intérêt à vérifier l'efficacité de ces politiques et à en améliorer la qualité.

Les évaluations traditionnelles des PAME «comparent» les objectifs explicites d'un programme avec ses résultats mesurables (essentiellement les probabilités d'emploi et le niveau de rémunération). Elles estiment l'efficacité et/ou l'efficacité relatives de diverses interventions. La plupart de ces évaluations sont de nature quasi-expérimentale, tout en privilégiant la saisie économétrique des retombées d'un programme. Cependant, dans la mesure où les évaluations traditionnelles évitent d'ouvrir la «boîte noire», leurs résultats se limitent généralement à indiquer les possibilités de changement ou d'amélioration à apporter à la conception et à la mise en œuvre d'un programme. Elles se concentrent sur ce qui fonctionne, au lieu de tenter de comprendre pourquoi cela fonctionne. Elles tendent également à négliger les interactions entre plusieurs interventions politiques et leur impact cumulé.

Pour que les politiques publiques puissent se fonder sur des données scientifiques, il s'agirait de privilégier des évaluations globales, conjuguant les démarches formatives et sommatives et parvenant ainsi à recueillir les informations variées et approfondies requises pour une meilleure rétroaction sur la qualité. «Parmi les meilleures études, figurent celles qui élargissent la perspective méthodologique, en utilisant, certes, des approches (quasi) expérimentales à chaque fois que cela est possible, mais enrichies des données administratives et d'informations plus qualitatives, par exemple, concernant les processus et les perceptions des participants sur les programmes. Il semble donc que, jusqu'à présent, l'évaluation a davantage été menée par les "académiques" que par les "politiques", ce qui nous incite non pas tant à critiquer les premiers qu'à suggérer que les seconds n'ont pas reçu l'attention adéquate.» (Walsh et Parsons, 2004, p. 252). (Traduction libre)

Pour pouvoir prendre des décisions fondées sur des données de recherche, il est nécessaire de connaître les circonstances, tant exogènes

qu'endogènes, qui favorisent la qualité du programme, ses retombées positives et sa rentabilité. Ces exigences vont bien au-delà de ce que proposent les pratiques habituelles d'évaluation. Par conséquent, il conviendra de mettre en place, parallèlement aux techniques existantes, une approche systémique de l'évaluation. La notion actuelle d'efficacité s'en trouverait élargie, pour prendre en compte également la manière dont les programmes et les mesures interagissent avec d'autres interventions et institutions existantes. Ainsi, elle permettrait de disposer de plus d'informations pour décider si une intervention doit être étendue ou reproduite et si elle peut être liée à d'autres possibilités d'apprentissage. L'évaluation des politiques devrait fixer des critères et fournir des preuves empiriques permettant de choisir les types de politiques et d'éventails de mesures les plus aptes à offrir les meilleures solutions à une problématique sociale particulière. ■

Bibliographie

- Bonnal, L.; Fougère, D.; Sérandon, A. *Evaluating the impact of French employment policies on individual labour market histories*. *Review of Economic Studies*, 1997, vol. 64, n° 4, p. 683-713.
- Brodady, T.; Crepon, B.; Fougère, D. Using matching estimators to evaluate alternative youth employment programmes: evidence from France, 1986-1988. In: Lechner, M.; Pfeiffer, F. (dir.) *Econometric evaluation of labour market policies*. Heidelberg: Physika Verlag, 2001. (ZEW Economic Studies, vol. 13).
- Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales. *Conclusions des évaluations finales du FSE*. Bruxelles: Commission européenne, 2001. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2001/ke4001901_fr.pdf [cité le 24.1.2007].
- Commission européenne. *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions: bilan de cinq années de stratégie européenne pour l'emploi*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. (COM(2002) 416 final). Disponible sur Internet: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2002/com2002_0416en01.pdf [cité le 24.1.2007].
- Dar, A.; Tzannatos, Z. *Active labor market programmes: a review of the evidence from evaluations*. Washington DC: Banque mondiale, 1999. (Social protection discussion paper series, 9901).
- Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes 2004a. (Cedefop Reference series, 54).
- Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact*

- research: third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004b. (Cedefop Reference series, 58).
- Descy, P.; Tessaring, M. *Apprendre: une valeur sûre – Évaluation et impact de l'éducation et de la formation: troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006. (Cedefop Reference series, 61).
- Eurostat. *European social statistics: labour market policy expenditure and participants: data 2003.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. [tableaux détaillés].
- Fay, R.G. *Renforcer l'efficacité des politiques actives du marché du travail: bilan de différentes évaluations de programmes dans les pays de l'OCDE.* Paris: OCDE, 1996. (document hors série n° 18, politique du marché du travail et politique sociale).
- Firth, D.; Payne, C.; Payne, J. Efficacy of programmes for the unemployed: discrete time modelling of duration data from a matched comparison study. *Journal of the Royal Statistical Society*, 1999, vol. 162, p. 111-120.
- Fretwell, D.; Benus, J.; O'Leary, C.J. *Evaluating the impact of active labor market programs: results of cross-country studies in Europe and central Asia.* Washington DC: The World Bank, 1999. (Social protection discussion paper, 9915).
- Friedlander, D.; Greenberg, D.H.; Robins, P.K. Evaluating government training programs for the economically disadvantaged. *Journal of Economic Literature*, 1997, vol. 35, n° 4, p. 1809-1855.
- Gerfin, M.; Lechner, M. *Microeconomic evaluation of the active labour market policy in Switzerland.* Mannheim: ZEW, 2000 (Discussion paper, 00-24).
- Grubb, W.N. *Evaluating job training programmes in the United States: evidence and explanations.* Berkeley: NCRVE – National Center for Research in Vocational Education, 1995. (Technical assistance report, MDS-1047).
- Grubb, W.N.; Ryan, P. *The roles of evaluation for vocational education and training: plain talk in the field of dreams.* Geneva: ILO – International Labour Organisation, 1999.
- Hujer, R.; Caliendo, M.; Radi, D. Methods and limitations of evaluation and impact research. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. (Cedefop Reference series, 58).
- IZA – Institute for the Study of Labor. *Evaluation of labor market policy programs: Germany and Europe must catch up with the US.* IZA Compact, décembre 2000, p. 1-3.
- Lalive, R.; Van Ours, J.C.; Zweimüller, J. *The impact of active labor market programmes and benefit entitlement rules on the duration of unem-*

- ployment*. Bonn: IZA – Institute for the Study of Labor, 2000. (Discussion paper, 149).
- Larsson, L. *Evaluation of Swedish youth labour market programmes*. Uppsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, 2000 (Working paper series, 2000:1).
- Lerman, R.I. *Employment and training programmes for out-of-school youth*. Washington DC: Urban Institute, 1997. [ronéo].
- Martin, J.P.; Grubb, D. *What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labour market policies*. Uppsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, 2001. (Working paper series, 2001: 14).
- OCDE. *Au-delà du discours: Politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris: OCDE, 2003.
- Payne, J. et al. *Employment training and employment action: an evaluation by the matched comparison method*. Sheffield: Department for Education and Employment, 1996. (Research series, 74).
- Walsh, K.; Parsons, D.J. Active policies and measures: impact on integration and reintegration in the labour market and social life. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. (Cedefop Reference series, 54).

Développement d'un instrument permettant d'évaluer la capacité à résoudre des problèmes

Résultats d'une étude pilote

Eveline Wuttke

Professeur de pédagogie économique, spécialisée en recherche empirique sur la relation enseignant-apprenant, Université Johann Wolfgang Goethe de Francfort/M.

Karsten D. Wolf

Université de Brême, unité 12, assistant à la chaire de conception didactique d'environnements apprenants multimédias

RÉSUMÉ

Le développement de la compétence à résoudre des problèmes complexes est de plus en plus considéré comme faisant partie intégrante de la formation professionnelle. Toutefois, s'il existe aujourd'hui un grand nombre d'approches fondées empiriquement pour la structuration didactique de stratégies enseignement-apprentissage permettant d'améliorer la capacité des apprenants à résoudre des problèmes, les connaissances concernant l'évaluation de cette compétence restent nettement plus rares. Force est de constater qu'il existe un manque d'instruments de contrôle offrant des qualités élevées en ce qui concerne tant la mise en œuvre que l'évaluation, adaptés aux caractéristiques des problèmes comportant des composantes non définies susceptibles d'apparaître dans la pratique professionnelle. Le présent article décrit, sur la base d'une étude pilote, les prolongements apportés à une méthode de mesure de la compétence à résoudre des problèmes (AIT selon Sembill) qui, bien qu'éprouvée, s'avérait trop complexe pour procéder à des évaluations dans la pratique (à défaut d'un cadre d'évaluation). Pour remédier à cette lacune, le nouvel instrument MAPS (*Measurement and Assessment of Problem Solving*) a été doté d'une structure plus élaborée, en ce qui concerne tant sa mise en œuvre que l'évaluation. Les résultats de l'étude pilote quant à la fidélité et à la validité de ce nouvel instrument devront être confirmés dans une étude subséquente dont la conception est également présentée dans le présent article.

Mots clés

Vocational education, learning, new qualifications, problem solving, learning environment, assessment

Formation professionnelle, apprentissage, nouvelles qualifications, résolution de problèmes, environnement apprenant, évaluation

Énoncé du problème

Les adolescents qui suivent une formation professionnelle et les jeunes débutant dans la vie professionnelle sont actuellement confrontés à un monde en mutation accélérée et de plus en plus complexe. Cette mutation structurelle observée dans les relations économiques du monde du travail ⁽¹⁾ (voir Buttler, 1992; Schunck, 1993, Dohmen, 1999; Reetz, 1999; Achtenhagen, 2000; Picot, 2000; Kessler, 2003), souvent résumée sous le mot-clé «méгатendances», entraîne également des changements en ce qui concerne les exigences imposées aux employés de bureau (*white collar jobs*). Des questions se posent, notamment celle de l'obsolescence à long terme des connaissances acquises en cours de formation, ainsi que celle de savoir si d'autres facultés cognitives complexes ne seraient pas la condition sine qua non pour la maîtrise des tâches et des problèmes rencontrés dans la vie professionnelle. Envisagée comme l'une des compétences centrales, la capacité à résoudre des problèmes est définie comme une démarche appropriée face à des situations réelles, complexes, dynamiques et partiellement inconnues (voir Sembill, 1992a; Bransford; Stein, 1993; Sembill, 1995; Wuttke, 1999; Wolf, 2003).

Le développement de cette capacité devrait dès lors d'ores et déjà faire partie intégrante de la formation professionnelle. *Learning to solve problems is the most important skill that students can learn in any setting. In professional contexts, people are paid to solve problems, not to complete exams* [Apprendre à résoudre des problèmes est la compétence la plus importante que les étudiants puissent acquérir. Dans des contextes professionnels, les gens sont payés pour résoudre des problèmes, non pour passer des examens], (Jonassen, 2004, XXI). Toutefois, l'enseignement traditionnel n'a pas jusqu'à présent apporté une réponse systématique à cette nécessité. Cela se manifeste surtout lorsque des élèves invités à appliquer leur savoir acquis face à des situations problématiques se révèlent incapables de le faire ⁽²⁾. Or, les lacunes dans la mise en œuvre s'expliquent pour une large part par les pratiques pédagogiques qui continuent de prédominer dans de nombreuses écoles (professionnelles). Les enseignants consacrent l'essentiel de leur temps (plus de 70 %) à présenter des faits et des contenus. Il ne reste donc pratiquement plus de temps pour appliquer les connaissances et développer spécifiquement des aptitudes à résoudre des problèmes (Hage; Bischoff; Dichanz; Eubel; Oehlschläger; Schwittmann, 1985, Dichanz; Schwittmann, 1986; Bohl, 2000; Pätzold;

(1) Internationalisation des marchés, mondialisation de l'exploitation des ressources, introduction de nouvelles technologies, remaniement des valeurs traditionnelles, évolution vers une société de services, demande de personnel hautement qualifié.

(2) Ce problème est loin d'être nouveau: en 1929, Whitehead soulignait déjà dans ce contexte le problème des connaissances inertes (*inert knowledge*). Les connaissances inertes sont des connaissances qui peuvent être restituées par des individus lorsqu'on leur en demande explicitement sans qu'il leur soit toutefois possible de les utiliser et de les appliquer spontanément dans des situations nécessitant la résolution de problèmes.

Klusmeyer; Wingels; Lang, 2003). Bien que d'une manière générale, les enseignants identifient la capacité à résoudre des problèmes comme étant une compétence clé conditionnant la réussite professionnelle, ils n'apportent pratiquement aucune aide à leurs élèves en vue de l'acquisition de cette compétence. Trois raisons sont susceptibles d'expliquer cette attitude:

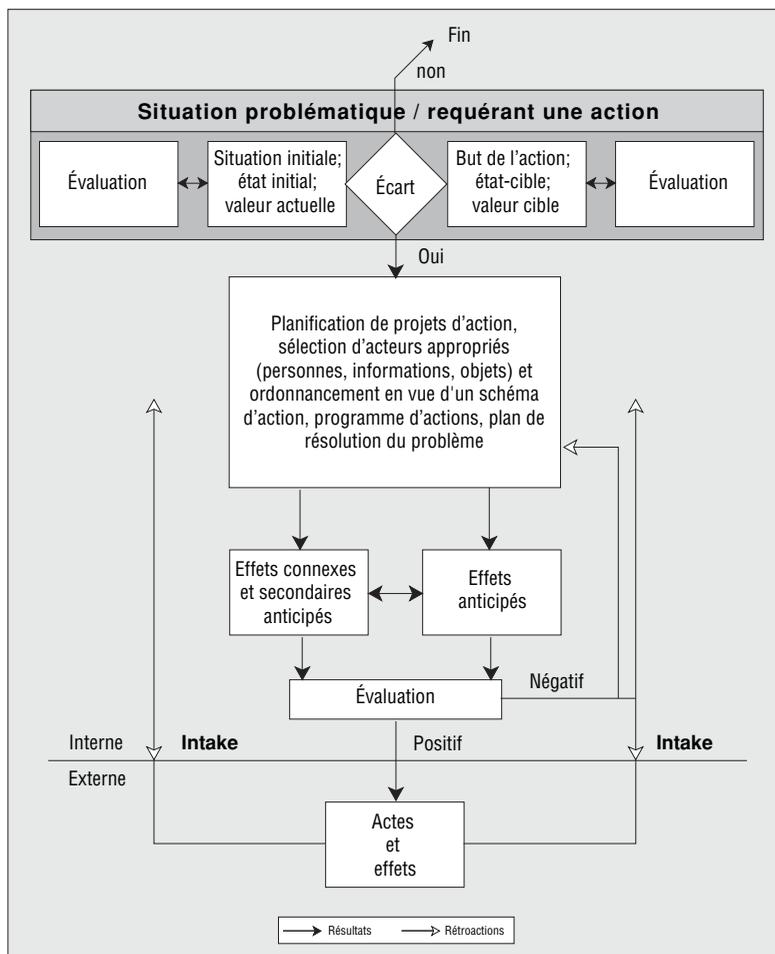
- (1) les enseignants estiment qu'ils doivent, en premier lieu, transmettre des connaissances et des compétences de base avant d'aborder la question beaucoup plus complexe de la résolution de problèmes. Or, comme chaque cursus d'enseignement comprend un grand nombre de connaissances de base à transmettre et que la promotion de la capacité à résoudre des problèmes requiert en outre énormément de temps, les enseignants ont tendance à la reporter à plus tard, d'année en année;
- (2) de plus, l'incertitude règne parmi la majorité des enseignants quant aux modalités apprenantes à mettre en œuvre pour développer la compétence à résoudre des problèmes complexes (lacunes dans les répertoires de méthodes);
- (3) enfin, bien que la capacité à résoudre des problèmes figure dans les programmes en tant qu'objectif de formation, la question de savoir comment l'évaluer reste en suspens. Les tests standardisés disponibles dans les écoles et dans le cadre des stages en entreprises sont focalisés sur la restitution de faits et non sur cette capacité à résoudre des problèmes difficiles comportant des paramètres indéfinis. Étant donné que les processus apprenants sont largement influencés par les tests prévus à un stade ultérieur, la relation enseignants-apprenants reste pour une large part axée sur l'accumulation et la restitution de savoirs factuels.

À la lumière de ces lacunes, nos travaux ont pour objectif principal de concevoir et de mettre en œuvre des environnements apprenants permettant le développement de la capacité à résoudre des problèmes ainsi que l'évaluation des acquis y afférents. L'exposé suivant est consacré à la problématique des mesures d'évaluation. Pour les aspects de la conception et de la mise en œuvre d'environnements apprenants, voir Sembill, 1992a, Wuttke, 1999, Schumacher, 2002, Wolf, 2003 et Seifried, 2004.

Environnements apprenants visant à développer la capacité à résoudre des problèmes

Il existe différentes approches visant à définir des démarches de résolution de problèmes «de type idéal» et à fournir ainsi des indications quant à la structure des environnements apprenants. Bransford et Stein (1993) proposent, par exemple, dans ce contexte le cadre IDEAL (*Identify, Define, Explore, Anticipate and Act, Look and Learn*). Pour les pays germano-

Figure 1. Type idéal analytique d'action planifiée [Analytischer Idealtypus (AIT)] (Sembill, 1992a; Sembill; Wolf; Wuttke; Schumacher, 2002) ⁽³⁾.



phones, Sembill (1992a) a également développé un modèle-cadre similaire d'actions planifiées qu'il désigne sous l'appellation *Analytischer Idealtypus* (type idéal analytique – AIT) (voir figure 1).

Les composants des processus complexes de résolution de problèmes contenus dans ce modèle, tels qu'identifiés par la recherche spécifique ou la psychologie cognitive (voir Dörner, 1976, Dörner, 1983, Sembill, 1992a, Dörner, 1999), constituent la base de la conception d'environnements d'apprentissage complexes où les apprenants peuvent

⁽³⁾ Ce schéma constitue une forme élaborée de l'unité TOTE (*Test-Operate-Test-Exit*; Miller; Galanter; Pribram, 1960), qui est considérée comme l'unité fondamentale des processus de résolution de problèmes.

- (1) identifier un problème en
 - (1.1) analysant et évaluant une situation donnée;
 - (1.2) fixant des objectifs;
 - (1.3) identifiant les écarts éventuels entre la situation initiale et les objectifs visés;
- (2) utiliser leurs connaissances préalablement acquises;
- (3) collecter les informations nécessaires;
- (4) formuler des propositions de solutions (programmes d'actions ou de résolution du problème);
- (5) analyser les effets connexes et secondaires en liaison avec les résultats recherchés;
- (6) appliquer les propositions de solution envisagées;
- (7) vérifier le résultat de la solution et l'évaluer en
- (8) optimisant les processus futurs de résolution de problèmes.

Du reste, la majorité de ces éléments est déjà présente dans les environnements apprenants qui reposent sur le modèle constructiviste, comme *anchored instruction* (CTGV, 1992), *intentional learning* (Bereiter et Scardemelia, 1989) et *learning with cognitive tools* (Kommers; Jonassen; Mayes, 1992).

Le modèle d'apprentissage autodirigé développé par notre groupe de recherche est basé sur le principe de base exposé ci-dessus et permet de développer la compétence à résoudre des problèmes complexes. L'apprentissage autodirigé se définit au moyen de quatre caractéristiques fondamentales (voir Sembill; Wolf; Wuttke; Schumacher, 2002; Wolf, 2003):

- (1) les activités entreprises par les apprenants pour la résolution de problèmes sont au centre de l'apprentissage autodirigé. Les problèmes à traiter sont complexes et doivent en général être résolus dans un contexte fondé sur un projet et axé sur un groupe;
- (2) la planification, la transposition et l'évaluation des processus apprenants reposent ainsi, autant que possible, dans les mains des apprenants ⁽⁴⁾. L'apprentissage autodirigé comprend aussi nécessairement la définition des objectifs et une réflexion sur ces derniers, ainsi qu'une évaluation et une analyse des actes posés et des solutions apportées aux problèmes (voir à ce sujet la figure 1, qui illustre la démarche «de type idéal» pour la résolution de problèmes);
- (3) dans le cadre d'un apprentissage autodirigé, chacun apprend naturellement pour soi. Mais *apprendre pour d'autres* (répartition des tâches lors du traitement des problèmes et de la présentation des résultats) et *avec d'autres* sont également des éléments centraux de la conception de cette méthode. A cet égard, l'apprentissage autodirigé est également fondé sur le principe que l'exposition d'arguments dans le cadre de groupes et avec l'enseignant, ainsi que la verbalisation d'idées per-

⁽⁴⁾ Tout ceci s'effectue naturellement dans le cadre des exigences prédéfinies en matière de curriculum.

sonnelles, favorisent la réflexion et le traitement en profondeur des tâches, soutiennent la génération de connaissances et renforcent la capacité à résoudre des problèmes (voir Wuttke, 2005);

- (4) chercher une solution à des problèmes complexes, proches de ceux rencontrés dans la réalité, comporte le risque de commettre des erreurs et d'être initialement confronté à l'échec. Cependant, pareille démarche offre également la possibilité d'apprendre à partir des erreurs commises, d'accéder à la compréhension autonome et d'élargir ainsi ses compétences (voir Spychiger; Gut; Rohrbach; Oser, 1999; Oser; Spychiger; Mahler; Reber, 2002; Spychiger, 2003).

Jusqu'à présent, notre modèle d'apprentissage autodirigé a été mis en place et évalué dans cinq écoles professionnelles. Dans deux des études effectuées, nous avons en outre mis en place une entreprise virtuelle en tant que «terrain de jeu» pour l'application concrète de la résolution de problèmes (il s'agissait en l'occurrence d'une entreprise de meubles dotée d'un référentiel élaboré, comprenant des listes de prix, catalogues, calculs, listes de matériel, délais de livraison etc.). Dans le cadre des différentes unités d'enseignement, les apprenants ont été appelés à résoudre des problèmes en relation avec les contenus enseignés. Par exemple, en corrélation avec le traitement de la discipline «gestion de matériel», les apprenants ont été placés dans la situation d'un fabricant de meubles. Celui-ci était invité à soumettre une offre à une agence de voyage pour l'ameublement complet d'une nouvelle filiale située dans un quartier étudiant. Cette offre devait également comporter l'équipement bureautique, exception faite des logiciels spécifiques du métier. Dans le cadre de cette tâche (à traiter en 20 heures de cours environ), les apprenants ont été appelés à résoudre de multiples problèmes partiels. Ils ont dû décider, par exemple, si, pour répondre à cette offre, il convenait d'acheter ou de fabriquer soi-même une nouvelle série de meubles, ou déterminer si une livraison juste à temps serait plus économique ou plus onéreuse qu'un entreposage.

Il ressort de la synthèse des principaux constats établis jusqu'à présent dans le cadre d'un l'apprentissage autodirigé que, en comparaison avec les classes auxquelles un enseignement traditionnel a été dispensé, les apprenants:

1. *maîtrisent la matière traitée* aussi bien que les apprenants auxquels cette matière a été présentée par des enseignants. Dans des tests axés sur l'objectif d'apprentissage, ils obtiennent d'aussi bons résultats que les participants du groupe de comparaison, et ce en dépit de conditions initiales en partie moins favorables;

2. *présentent à la fin de chaque unité pédagogique une capacité à résoudre des problèmes nettement plus élevée.* Cette constatation concerne tant les problèmes relatifs à la matière spécifique traitée, que les problèmes extrascolaires relevant de la vie privée des adolescents;

3. *disposent dans une large mesure de la motivation nécessaire* pour un apprentissage en profondeur;

4. *élargissent la palette de leurs stratégies apprenantes* et appliquent ces stratégies plus judicieusement;

5. *se sentent intégrés et pris aux sérieux* à l'intérieur de leur groupe d'apprenants ou classe respectives ⁽⁵⁾.

Si l'on ne considérait que le premier résultat mentionné, à savoir que «l'apprentissage autodirigé conduit à un niveau de connaissances équivalent à celui acquis dans le cadre d'un enseignement conventionnel», il conviendrait de se demander si les efforts incontestablement plus importants qu'impose l'apprentissage autodirigé en valent réellement la peine. Il convient cependant de garder à l'esprit que l'apprentissage autodirigé ne vise pas uniquement la restitution d'un savoir factuel, mais le développement de la capacité à résoudre des problèmes, indispensable pour répondre adéquatement aux défis professionnels. Si nous désirons nous prononcer sur la possibilité réelle de développer la capacité à résoudre des problèmes et intégrer cette compétence dans la mesure des capacités, il est nécessaire de rendre cette capacité quantifiable.

Mesure de la compétence à résoudre des problèmes complexes

Pour évaluer la capacité à résoudre des problèmes, la recherche psychologique et celle relative au rapport enseignant-apprenant utilisent en général des questionnaires remplis par les apprenants [par exemple questionnaire de Stäudel, 1987 ou diagnostic de résolution de problèmes de Dirksmeier (*Diagnostisches Inventar Problemlösen* DIP, 1991)]. Cette méthode ne permet toutefois pas de déterminer jusqu'à quel point les apprenants sont en mesure de résoudre des problèmes dans leur environnement professionnel ⁽⁶⁾. Nous avons donc concentré nos recherches sur la mesure de la capacité réelle à résoudre des problèmes. Pour ce faire, les apprenants ont été confrontés à des problèmes complexes pouvant être pratiquement qualifiés de proches de la réalité, formulés par écrit et devant également être résolus par écrit. Dans ce contexte, nous avons développé sur la base des travaux de Sembill (1992a, 1992b) un système permettant d'évaluer la qualité des solutions écrites apportées à des problèmes. Ce système comporte des critères tant quantitatifs que qualitatifs et les démarches idéales pour la résolution de problèmes (voir figure 1; et voir aussi Dörner, 1976; Dörner; Kreuzig; Reither; Stäudel, 1983), à savoir:

- analyse de la situation initiale,
- définition d'objectifs,

⁽⁵⁾ Une représentation exhaustive avec discussions à l'appui des résultats sont, par exemple, exposées dans Wuttke, 1999; Wolf, 2003; Santjer-Schnabel, 2002; Sembill, 2004; Seifried, 2004; Schumacher, 2002.

⁽⁶⁾ Un test de compétence en résolution de problèmes spécifiques de certaines branches (*Test branchenspezifischer Problemlösefähigkeit*), fortement lié aux contenus correspondants, est décrit par Hussy; Seeling (2004a, 2004b).

Figure 2. Exemple de problème comportant des paramètres non définis

Imaginez que vous vous trouvez dans la situation suivante:

Vous êtes chef du service «ressources humaines» d'une fabrique de meubles (Justus-Liebig-Büromöbelwerke, JLB) à Giessen, dans le sud de la Hesse. L'entreprise vient d'être reprise par le groupe suédois HAVARTI.

La directrice du personnel, Madame Olsen, désire que Madame Mertens, employée commerciale de l'unité comptabilité des salaires au sein du service du personnel, s'initie à Powerpoint afin d'élaborer des documents destinés à ses présentations de recrutement. Madame Mertens refuse ce travail au motif qu'il ne s'inscrit pas dans la description des tâches relevant de son poste (description de poste). Elle justifie ce refus en déclarant qu'elle a déjà suffisamment de travail avec la comptabilité des salaires.

Mécontente, Madame Olsen vous consulte en qualité de supérieur, en avançant l'argument suivant: «J'estime que les descriptions de poste sont dénuées de sens. À quoi peuvent-elles servir? Leur seul effet est un manque de souplesse de la part des employés. En outre, l'élaboration de telles descriptions demande un temps énorme. Le monde de l'entreprise évolue sans arrêt, les exigences que nous imposons à nos employés évoluent dès lors également.» Madame Olsen vous demande de diffuser une circulaire expliquant que les descriptions de poste n'ont plus de valeur contraignante.

Mettez-vous à la place du supérieur et tentez de résoudre ce conflit. N'oubliez pas de tenir compte des conséquences qu'entraînerait une suppression des descriptions de poste à caractère contraignant.

Décrivez la façon dont vous pesez les arguments pour ou contre différentes solutions, ainsi que la solution à laquelle vous parvenez. N'omettez pas d'exposer les motifs de votre décision.

Vous disposez de 30 minutes pour cette épreuve.

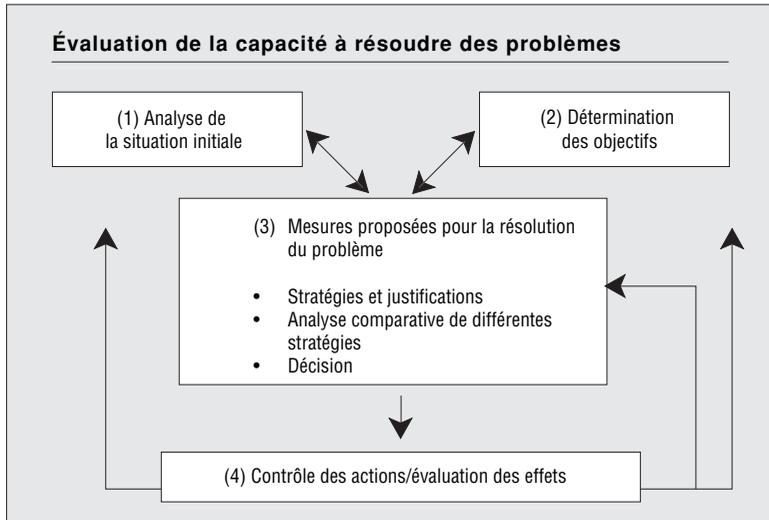
- développement de stratégies ou mesures visant à la résolution du problème,
- contrôle des actions envisagées, afin de vérifier l'adéquation de la solution apportée (en tenant compte des effets principaux, connexes et secondaires).

Après avoir reçu une description des différents problèmes (voir l'exemple donné à la figure 2), les apprenants doivent élaborer des solutions par écrit.

Dans un premier temps, l'évaluation des solutions écrites proposées pour de tels problèmes s'effectue suivant des critères quantitatifs. Cette évaluation vise à déterminer si les apprenants ont suivi correctement toutes les phases de résolution de problèmes (voir la figure 3 pour ce qui concerne la systématique).

Nous proposons ci-dessous une vue d'ensemble de la procédure d'évaluation appliquée. Pour plus de détails sur les instructions relatives à la codification, se reporter à Sembill (1992b) et Wuttke (1999).

Figure 3. Vue générale des catégories analytiques pour l'évaluation des points forts de la résolution du problème



(1) Codification de la catégorie «Analyse de la situation initiale (situation actuelle)»:

- SA1: Nombre des faits présentant un rapport avec l'énoncé du problème. Cette catégorie renseigne sur la capacité de l'apprenant à dégager les informations pertinentes (des textes).
- SA2: Commentaires, observations et évaluations des faits (analyse critique des informations fournies);
- SA3: Nombre des personnes/groupes mentionnés dans l'énoncé du problème, ayant des intérêts différents (qui présente de l'intérêt au regard de la situation initiale? Qui convient-il de prendre en considération?).

Exemple de codification

Exemple d'une solution proposée par un élève	SA1	SA2	SA3
Madame Mertens travaille au service comptabilité des salaires en qualité d'employée commerciale, elle n'a par conséquent probablement pas de connaissances dans le domaine du recrutement.	1	1	1
Négliger la description des postes de travail ne m'apparaît pas être une bonne idée.		1	
J'estime que Madame Mertens a raison de refuser d'élaborer les feuilles de présentation.		1	(1)

(2) Codification de la catégorie «Définition des objectifs» (situation cible)

SC1: Nombre des objectifs indiqués.

SC2: Élaboration d'une hiérarchie des objectifs poursuivis (importance, ordre, priorités).

Exemple de codification

Exemple d'une solution proposée par un élève	SC1	SC2
Si Madame Olsen a besoin d'une aide, il lui incombe de convaincre son supérieur de lui affecter une assistante.	1	
Il est beaucoup plus important d'exécuter le travail à faire que de se livrer à des démonstrations de force.	2	1

(3) Codification de la catégorie «Mesures»

M1: Nombre des mesures proposées.

M2: Justification des mesures proposées.

M3: Analyses comparatives des mesures proposées (probabilité de réussite, effets, effets connexes et secondaires).

M4: Décision relative aux mesures à prendre

Exemple de codification

Exemple d'une solution proposée par un élève ⁽⁷⁾	M1	M2	M3	M4
Il convient que les parties s'expriment tout d'abord sur le conflit qui les oppose.	1			
Il convient qu'elles se répartissent la tâche et élaborent les feuilles de présentation ensemble.	1			
En agissant de cette façon, elles pourraient toutes deux effectuer leur travail.		1		
Il serait préférable d'opter pour un compromis plutôt que d'imposer un règlement (cela concerne M ^{me} Mertens, qui invoque la description de son poste de travail pour refuser d'élaborer les feuilles de présentation).	2		1	
J'estime qu'il est préférable de disposer de descriptions de poste, mais qu'en revanche, les employés doivent faire preuve de souplesse lorsque les supérieurs le demandent.				1

(7) Il ressort clairement de l'évaluation que si presque tous les participants indiquent des mesures à prendre, ils les justifient rarement.

(4) Codification de la catégorie «Contrôle des actions»

CA1: Les faits dans la solution du problème sont remis en relation avec la situation initiale.

CA2: Description des conséquences de la solution du problème sur la situation initiale.

CA3: Les faits dans la solution du problème sont mis en relation avec la situation finale recherchée.

CA4: Description des conséquences entraînées par la solution du problème sur la situation cible recherchée.

CA5: Les faits contenus dans la solution du problème sont mis en relation avec les mesures prises.

CA6: Description des conséquences entraînées par les mesures prises.

Exemple de codification

Exemple d'une solution proposée par un élève	CA1	CA2	CA3	CA4	CA5	CA6
J'expliquerais à Madame Olsen que l'inexistence des descriptions obligatoires relatives aux postes de travail entraînerait toute une série de problèmes.	1	1				
Il pourrait être utile d'indiquer dans les offres d'emploi futures que les employés doivent faire preuve de flexibilité et coopérer, même pour des tâches qui ne sont pas nécessairement mentionnées en toutes lettres dans la description du poste de travail.			1			
Dans cette condition, les employés n'insisteraient probablement plus pour ne faire que ce qui figure dans leur description de tâches.				1		
Il serait de loin préférable pour l'atmosphère de travail que le chef du service parvienne à persuader les deux femmes de coopérer et d'effectuer ensemble le travail en question.					1	1

Les notes obtenues dans chaque catégorie peuvent être ensuite additionnées pour obtenir un score global, le «type idéal analytique»; un nombre élevé de points indiquant une bonne compétence en résolution de problèmes.

Au cours de l'étape suivante, il est procédé, par recours à des experts, à l'analyse de la qualité de la solution apportée au problème. Les différentes catégories dont il convient de tenir compte à ce stade sont les suivantes:

- (1) utilisation du savoir déclaratif et procédural (indication de justifications et d'alternatives, raisonnement logique et perspectives d'aboutissement de la solution proposée pour le problème);
- (2) complexité de la résolution du problème et des justifications (qualité du modèle mental);
- (3) formulation des propres objectifs et idées (considérations morales par exemple).

Dans le cadre des études effectuées jusqu'à présent, ce schéma d'évaluation nous a permis d'obtenir des résultats cohérents avec les estimations des enseignants, ainsi qu'avec les jugements et observations effectués dans les classes (voir, par exemple, Wuttke, 1999; Wolf, 2003; Seifried, 2004). Le temps considérable requis par l'évaluation des solutions écrites apportées aux tâches à résoudre rend toutefois cette méthodologie problématique et inapplicable en tant qu'instrument pour la pratique scolaire. L'évaluation doit en effet s'effectuer en plusieurs étapes, plusieurs heures doivent être prévues pour chaque solution. En outre, les résultats dépendent considérablement de la motivation et de la disposition des élèves à exprimer leurs réflexions par écrit. Étant donné la structure très ouverte des questions, il est d'autre part très possible que les élèves n'évoquent pas certains aspects dans leurs réponses, alors qu'ils en ont en fait conscience.

De ce fait, nous nous sommes attelés au développement de cet instrument en vue d'en faire un instrument applicable dans le cadre de la mesure de la compétence à résoudre des problèmes (MAPS – *Measurement and Assessment of Problem Solving Skills*). Ce nouvel instrument réduit le temps nécessaire à l'évaluation des réponses et vise à fournir des analyses qui ne soient influencées ni par la capacité des élèves à exprimer leurs réflexions par écrit, ni par leur motivation. MAPS combine l'analyse quantitative et qualitative d'une solution de problème. À la différence de la méthodologie AIT initiale, MAPS permet de poser aux élèves des questions concrètes, en plus de l'énoncé du problème (voir figure 4). Ces questions ont pour but de structurer et d'étayer les solutions ou réponses, en appelant des réponses, sur tous les aspects du problème, même dans le cas où les élèves sont peu motivés et/ou peu capables de formuler leurs réponses par écrit. En association avec un questionnaire, les questions posées peuvent ainsi aider les enseignants à saisir la capacité des élèves à résoudre des problèmes.

Figure 4. Énoncé de problème avec questions concrètes

Énoncé du problème pour les élèves
<p>Imaginez que vous vous trouvez dans la situation suivante: ... Texte du problème déjà énoncé à la figure 2</p> <p>Questions:</p> <p><i>Situation initiale:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Décrivez la situation avec vos propres mots.• Quelles sont les informations qui manquent? À qui pouvez-vous vous adresser pour les obtenir, qui pourrait vous aider? Où rechercheriez-vous des informations supplémentaires?• Décrivez les hypothèses que vous formulez en ce qui concerne les informations faisant défaut <p>(à ce stade du problème, vous pouvez travailler sur la base d'hypothèses puisque, pour le moment, vous n'avez aucun accès à des informations complémentaires).</p> <p><i>Objectifs:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Quels pourraient être les objectifs envisageables dans la situation décrite ci-dessus?• Quels seraient ceux que vous viseriez? Pourquoi? <p><i>Mesures à prendre:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Quelles sont les mesures qui pourraient contribuer à atteindre les objectifs visés?• Justifiez pourquoi ces mesures vous apparaissent adéquates.• Certaines mesures sont-elles préférables à d'autres? Tenez compte à ce sujet non seulement des objectifs que vous visez, mais également des effets connexes et secondaires (indésirables) possibles.• Déterminez les mesures qui vous apparaissent les mieux appropriées. <p><i>Contrôle (mental) des actions:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Quelles sont les modifications que vos propositions de solution apportent à la situation initiale?• Quel est le degré de réussite de votre solution comparée à l'objectif que vous visiez?• Quelles sont les probabilités de réussite des mesures de résolution proposées?

L'évaluation des réponses des élèves s'effectue à l'aide du schéma représenté ci-dessous:

Figure 5. Fiche d'évaluation de la résolution du problème

Fiche d'évaluation MAPS	
Analyse de la situation initiale	
L'élève donne une description détaillée de la situation.	oui (avec ses propres mots) – en partie – non
Sa description tient compte des aspects essentiels.	entièrement – partiellement – pas du tout
L'élève indique quelles sont les informations manquantes/nécessaires	de façon tout à fait suffisante – peu – pas du tout
L'élève formule des idées sur la question de savoir où/auprès de qui il pourrait se procurer les informations manquantes	en grand nombre – quelques unes – aucune
L'élève formule des hypothèses sur les informations qui lui manquent.	en grand nombre – quelques unes – aucune
Les hypothèses de l'élève sont adéquates.	toutes – quelques unes – aucune
Définition des objectifs	
L'élève formule des objectifs.	en grand nombre – quelques uns – aucun
Les objectifs sont appropriés.	tous – quelques uns – aucun
L'élève formule des objectifs pour toutes les personnes concernées dans l'énoncé du problème.	pour toutes – seulement pour quelques unes – pour personne
L'élève retient un ou plusieurs objectifs.	plusieurs objectifs – un objectif – aucun objectif
L'élève explique son choix.	oui, explicitement – oui, implicitement – non
Le choix de(s) l'objectif(s) est justifié	oui – en partie – aucune ou mauvaise raison
Mesures à prendre et plans d'action	
L'élève propose différents stratégies/plans d'action	oui – seulement en petit nombre – non
Il justifie pourquoi il estime que ces mesures sont appropriées.	oui – en partie – non
L'élève pèse le pour et le contre des mesures	oui – en partie – non
L'élève tient compte des effets connexes et secondaires (indésirables) possibles.	oui – en partie – non
L'élève décide quelle(s) est/sont la/les mesure(s) appropriée(s).	oui – non
Contrôle des actions	
L'élève analyse si et comment certaines mesures peuvent modifier la situation initiale	oui – en partie – non
Il analyse si la/les mesure(s) permettent d'atteindre le/les objectif(s) visé(s).	oui – en partie – non
Il analyse si la/les mesure(s) est/sont appropriée(s).	oui – en partie – non

Une note (de 0 à 2) est attribuée à chaque réponse en fonction de ses caractéristiques. Il est ainsi possible de déterminer les performances dans les différents domaines spécifiques et le niveau de la compétence en résolution de problèmes sous la forme d'un score global. Si le schéma d'évaluation convient en principe pour tous les domaines enseignés ⁽⁸⁾, l'évaluation requiert toutefois de recourir à des experts des disciplines respectives pour évaluer les performances des élèves.

Évaluation de MAPS: Premiers résultats d'une étude pilote

Méthode

Aux fins d'évaluation de MAPS, une première étude pilote a été effectuée avec des étudiants et un second test démarrera en automne 2005 dans des écoles. L'étude pilote a permis d'analyser les performances de neuf étudiants en second cycle universitaire de pédagogie économique ⁽⁹⁾, auxquels deux problèmes similaires ont été soumis. S'agissant du contenu, chacun de ces problèmes était relié à des travaux dirigés de pédagogie économique que les étudiants avaient suivis auparavant. Un énoncé de problème était caractérisé par une structure ouverte (similaire à celle de la figure 2), tandis que le second, comme illustré à la figure 4, était complété par des questions concrètes. Le premier problème posé a été évalué selon le schéma AIT par deux cotateurs, tandis que le second a été soumis à une évaluation selon le schéma MAPS, également réalisée par deux cotateurs. Les résultats de cette étude visent à établir des repères pour répondre aux questions de recherches suivantes ⁽¹⁰⁾:

- (1) quelle est la fiabilité des mesures effectuées par les deux instruments dits AIT et MAPS? Pour contrôler cet aspect, nous avons utilisé l'épreuve de fidélité interjuge (coefficient Kappa de Cohen);

⁽⁸⁾ Jusqu'à présent, les deux instruments (AIT et MAPS) n'ont été testés que dans des écoles professionnelles et universités allemandes. Toutefois, comme il s'agit de schémas transdisciplinaires, leur mise en œuvre à l'échelon européen ou international serait aussi possible en tant que procédés de mesure dans d'autres établissements de formation. À cette fin, il suffirait seulement de prévoir un spécialiste de chaque domaine pour évaluer la qualité des solutions proposées.

⁽⁹⁾ Les participants à cette étude sont donc de futurs enseignants qui travailleront dans des écoles professionnelles en Allemagne. L'échantillon ainsi constitué n'est pas représentatif à plusieurs égards: il est d'une part de trop faible taille pour permettre une généralisation des résultats obtenus. D'autre part, MAPS est un instrument conçu pour une mise en œuvre dans des écoles professionnelles et, partant, pour un groupe cible qui est a) beaucoup plus jeune et b) en général moins instruit que les étudiants testés dans le cadre de l'étude pilote. C'est pourquoi d'autres études sont absolument nécessaires auprès de la population pour laquelle cet instrument est prévu. Des éléments de réflexion relatifs à la conception de ces études sont dès lors présentés dans le cadre de cet exposé.

⁽¹⁰⁾ Comme mentionné ci-dessus, l'échantillon testé composé de 9 participants est vraiment de petite taille et les résultats ne sont certainement pas représentatifs. C'est pourquoi l'étude suivante sera élaborée sur une base nettement plus large.

(2) les résultats obtenus jusqu'à présent en matière d'évaluation de la capacité à résoudre des problèmes à l'aide du schéma AIT sont satisfaisants, en ce sens qu'ils apportent une confirmation des hypothèses théoriques. Il a, par exemple, permis, en conformité avec la théorie, des rapports positifs entre le traitement en profondeur d'un problème et la capacité à le résoudre. De tels résultats indiquent que le schéma AIT pourrait servir en tant qu'instrument de mesure adéquat de la capacité à résoudre des problèmes⁽¹¹⁾. Pour vérifier si le modèle MAPS permet également de mesurer cette capacité, nous avons à présent déterminé le rapport entre les deux mesures de la compétence en résolution de problèmes (mesurée d'après le schéma AIT et d'après le schéma MAPS) en calculant les corrélations de rang pour tous les aspects partiels de cette compétence (état initial, objectifs, mesures à prendre et contrôle des actions) et pour le score global (AIT).

Résultats de l'étude pilote

Les calculs de la fidélité interjuge dégagent des résultats conformes à ce que l'on attendait. Comme le schéma MAPS permet une structuration plus importante et une prédéfinition tant du point de vue du traitement des problèmes que du point de vue de l'évaluation, le taux de concordance des mesures de la compétence des participants testés était nettement plus élevé que lors de l'évaluation AIT. Dans le cadre de l'évaluation AIT, la fidélité interjuge est, à notre avis, seulement satisfaisante (Kappa de Cohen = 0,66), tandis qu'avec l'évaluation MAPS, la concordance interjuge se situe dans une marge très acceptable avec un Kappa de 0,89.

Les corrélations de rang entre les deux instruments de mesure montrent qu'ils mesurent tous deux des construits théoriques (constructs) pour le moins similaires (figure 6).

Les coefficients de corrélation indiquent de façon constante un rapport moyen à élevé entre les deux instruments. Le fait que la fiabilité statistique (caractère significatif) ne soit pas toujours mentionnée s'explique vraisemblablement par la faible ampleur de l'échantillon. Les résultats obtenus peuvent toutefois être considérés comme un indice que les deux instruments mesurent quelque chose de similaire.

⁽¹¹⁾ Pour pouvoir réellement déterminer si le construit «Compétence en résolution de problème» est mesuré de manière valable, il conviendrait de recourir à un critère externe. Or, cela s'avère jusqu'à présent difficile, étant donné qu'à notre connaissance, il n'existe pas encore d'instruments de validité prouvée permettant de mesurer réellement la compétence de résolution de problèmes. Il existe certes certains questionnaires relatifs à cet aspect, mais leur utilisation en tant que critère externe s'avère problématique, dans la mesure où les informations fournies par les sujets ne doivent pas nécessairement concorder avec les mesures de la compétence.

Figure 6. Corrélations de rang entre résultats AIT et MAPS pour un test unilatéral (N = 9)

	Corrélations AIT et MAPS
Situation actuelle	.543 (p = .065)
Objectifs	.377 (p = .159)
Mesures envisagées/Stratégies	.820** (p = .003)
Contrôle des actions	.789** (p = .006)
Score global compétence de résolution de problèmes	.807** (p = .004)

Conséquences pour la formation des enseignants et pour les analyses ultérieures

Les études comparatives internationales comme PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) ont permis de dégager que les élèves allemands ne sont souvent pas suffisamment en mesure d'appliquer leurs connaissances et de résoudre des problèmes complexes. Dans l'étude des compétences transdisciplinaires ⁽¹²⁾ réalisée dans le cadre de l'enquête PISA-2003, il s'est avéré que la compétence des élèves allemands à résoudre des problèmes était certes supérieure à celle de la moyenne atteinte dans tous les pays participant à l'évaluation de l'OCDE, mais qu'elle était nettement inférieure aux résultats des champions internationaux en la matière (Corée, Finlande et Japon). On relève en outre en Allemagne un pourcentage d'adolescents (14,1 %) qui doivent être classés en dessous du niveau de compétence le plus bas en ce qui concerne la résolution de problèmes (voir OCDE, 2004).

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, il existe déjà dans la littérature spécialisée un grand nombre d'approches méthodiques visant à la conception de stratégies enseignant-apprenant axées sur ce problème et destinées à pallier ce déficit. Une difficulté persiste néanmoins, à savoir le fait que les enseignants restent souvent fortement attachés au répertoire des méthodes conventionnelles et ne contribuent, par conséquent, que très peu à développer les compétences de résolution de problèmes. Pour améliorer cette situation, il serait indispensable de renforcer la prise en compte de méthodes innovantes dans le cadre de la formation des enseignants comme au cours des stages de formation continue pour les enseignants en activité.

⁽¹²⁾ Les tests visaient à déterminer la capacité d'utiliser des processus cognitifs dans le cadre de la résolution de problèmes réels transdisciplinaires, pour lesquels le chemin menant à une solution n'est pas directement reconnaissable. Les épreuves transposaient trois types de problèmes (Prise de décision, Analyse et conception de systèmes et Traitement de dysfonctionnements) qui se rapportaient à des exigences dans des situations extrascolaires (comme, par exemple, vie professionnelle, loisirs etc.) requérant une action orientée sur le problème. Par le biais d'épreuves «papier-crayon», l'enquête internationale analyse notamment les compétences de raisonnement analytique.

Il est vrai qu'une telle mesure ne permettrait pas encore d'éradiquer le problème que constitue l'absence, dans les écoles professionnelles, d'instruments opérationnels dans la pratique qui permettraient de mesurer la capacité des élèves à résoudre des problèmes. Ce qui est appris étant principalement ce qui sera ensuite contrôlé – c'est-à-dire, pour le moment encore essentiellement du savoir factuel –, cette pénurie d'instruments de test et de méthodes de mesures peut avoir des répercussions négatives sur la conception et l'exécution de stratégies apprenant-enseignant.

MAPS est une première approche en vue de combler cette lacune grâce au développement d'un instrument adapté aux besoins pratiques. Les premiers résultats obtenus jusqu'à présent permettent de supposer qu'il serait ainsi possible de disposer d'un instrument fiable et probablement d'une validité égale pour la mesure de la compétence de résolution de problèmes. Comme l'étude réalisée jusqu'à présent était localisée dans un contexte universitaire, alors que l'instrument est conçu pour une mise en œuvre dans des écoles professionnelles, c'est dans une telle école que la prochaine étude sera réalisée. Ce faisant, il sera examiné, d'une part, si les élèves et enseignants peuvent travailler avec cet instrument, et notamment si les catégories d'évaluation de MAPS sont appropriées. Ensuite, il sera procédé sur la base d'un échantillon plus important à une nouvelle vérification de la fiabilité des mesures MAPS eu égard à la compétence de résolution de problèmes. La conception de cette prochaine étude se présente de la façon suivante:

1. Au cours d'une première étape, il sera procédé sur la base du questionnaire de compétence de Stäudel ⁽¹³⁾ (1987) à une première estimation de la capacité des élèves de 5 classes (N ≈ 100) à résoudre des problèmes. En s'appuyant sur les résultats de ce test préliminaire, l'ensemble du groupe testé sera divisé en deux sous-groupes parallèles, qui ne devront présenter aucune différence quant à leur capacité à résoudre des problèmes. Cette subdivision vise à exclure toute distorsion des résultats par un effet de compétence systématique (capacité à résoudre des problèmes) dans un seul et unique groupe ⁽¹⁴⁾.
2. Au cours de la seconde étape de l'étude, les groupes recevront un problème identique à résoudre. Or, comme il n'est pas possible de s'attendre à ce que toutes les classes présentent le même niveau de connaissances dans une discipline scolaire, le test retenu portera sur un sujet de la vie courante des élèves. Une falsification des résultats en raison d'une répartition inégale des connaissances préliminaires sera ainsi exclue. L'un des deux groupes traitera le problème ouvert qui sera ensuite évalué suivant le schéma AIT, tandis que le problème énoncé selon le modèle MAPS, c'est-à-dire en relation avec des questions concrètes, sera

⁽¹³⁾ Ce questionnaire fait appel aux sous-échelles «démarche adaptée de résolution de problèmes» et «compétence heuristique», qui évaluent la compétence transdisciplinaire de résolution de problèmes.

⁽¹⁴⁾ En principe, il serait également possible de former des groupes sur la base de la compétence dont ils ont fait preuve (mesurée par AIT ou MAPS) en matière de résolution de problèmes. Toutefois, ce procédé est très complexe et, par ailleurs, le risque d'effets de reconnaissance falsifiant les résultats ultérieurs ne peut être exclu.

soumis au second groupe, dont les réponses seront évaluées selon le schéma MAPS. Deux cotuteurs par groupe évalueront respectivement les solutions proposées.

Grâce à cette conception, un nouveau contrôle de la fidélité interjuge de MAPS sera possible, sur la base des solutions proposées par l'un des deux sous-groupes. De même, l'efficacité de cet instrument pour le milieu scolaire pourra ainsi être examinée. Enfin, cette méthode portant à trois le nombre de critères de mesure de la compétence de résolution de problèmes, la possibilité de vérifier si les instruments mesurent un construit similaire ou identique, sera ainsi offerte; deux «critères externes» qui devraient permettre des estimations de validité, étant en l'occurrence disponibles pour chaque instrument. ■

Bibliographie

- Achtenhagen, F. *Lebenslanges Lernen im Beruf: Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske et Budrich, 2000.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. Intentional learning as a goal of instruction. In: Resnick, L.B. (dir.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989, p. 361-392.
- Bohl, Th. *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb. 2000.
- Bransford, J.D.; Stein, B.S. *The IDEAL Problem Solver* (2^e édition). New York: W.H. Freeman, 1993.
- Buttler, F. Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: Achtenhagen, F.; John, E.G. (dir.) *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements*. Wiesbaden: Gabler, 1992, p. 162-182.
- Cognition And Technology Group At Vanderbilt. The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data. In: *Educational Psychologist*, 1992, 27 (3), p. 291-315.
- Dichanz, H.; Schwittmann, D. Methoden im Schulalltag. Untersuchung zu Kombinationen und Mustern von Unterrichtsmethoden. In: *Die deutsche Schule*, 1986, 78, 3, p. 327-337.
- Dirksmeier, C. *Erfassung von Problemlösefähigkeit. Konstruktion und erste Validierung eines Diagnostischen Inventars*. Münster, New York: Waxmann, 1991.
- Dohmen, G. „Selbstgesteuertes Lernen“ als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (dir.) *Selbstgesteuertes Lernen, Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November, 1998 in Königswinter*. Bonn, 1999, p. 27-32.

- Dörner, D. *Bauplan für eine Seele*. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt, 1999.
- Dörner, D. Kognitive Prozesse und die Organisation des Handelns. In: Hacker, W.; Volpert, W.; von Cranach, M. (dir.) *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung*. Berne, Stuttgart, Vienne: Huber, 1983, p. 26-37.
- Dörner, D. *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
- Hage, K.; Bischoff, H.; Dichanz, H.; Eubel, K.D.; Oehlschläger, H.J.; Schwittmann, D. *Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich, 1985.
- Hussy, W.; Seeling, D. Tests zur branchenspezifischen Problemlösefähigkeit. In: *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 2004a, Band 2004, Heft 2, p. 10-14.
- Hussy, W.; Seeling, D. *Tests zur Erfassung von branchenspezifischer und genereller Problemlösefähigkeit. Testbeschreibung*, 2004b, disponibles sur Internet sous l'adresse suivante: http://www.personal-point.de/personaldiagnostik/schriftliche_tests/info/personalpoint_Tests.pdf (état au 1/8/2005).
- Jonassen, D.H. *Learning to Solve Problems. An Instructional Design Guide*. San Francisco, CA.: Pfeiffer, 2004.
- Kessler, W. Gesellschaften unter Globalisierungsdruck. In: *Informationen zur politischen Bildung* (Heft 280) 2003, disponibles sur Internet sous l'adresse suivante: <http://www.bpb.de/publikationen/SN187N.html>. (état au 26/1/2007).
- Kommers, P.; Jonassen, D.H.; Mayes T. (dir.) *Cognitive tools for learning*. Heidelberg: Springer-Verlag, 1992.
- Miller, G.; Galanter, E.; Pribram, K. *Plans and the structure of behavior*. New York: Henry Holt and Company, 1960.
- OCDE. *Problem Solving for tomorrow's world – First measures of cross-curricular skills from PISA 2003*. Paris: OCDE, 2004.
- Oser, F.; Spychiger, M.; Mahler, F.; Reber, S. *Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. Abschlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Fribourg: Département Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Suisse, 2002.
- Pätzold, G.; Klusmeyer, J.; Wingels, J.; Lang, M. *Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern*. Oldenburg: Universität Oldenburg, 2003.
- Picot, A. Die Transformation der Wirtschaft in der Informationsgesellschaft. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2000, n° 46, p. 29.
- Reetz, L. Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klausner, F.; John, E.G. (dir.) *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt/Main, Berlin, Berne, Bruxelles, New York: Peter Lang, 1999, p. 32-51.
- Santjer-Schnabel, I. *Emotionale Befindlichkeit in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Überlegungen für die ergänzende Berücksichtigung physiologischer Aspekte*. Hambourg: Dr. Kovac, 2002.
- Schumacher, L. *Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen*. Hamburg: Dr. Kovac, 2002.

- Schunck, A. *Subjektive Theorien von Berufsfachschülern zu einem planspielgestützten Betriebswirtschaftslehre-Unterricht. Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Göttingen, 1993, Band 19.*
- Seifried, J. *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung des Rechnungswesenunterrichts.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2004.
- Sembill, D. *Abschlussbericht AZ. Se 573/4-2 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“, 2004, disponibles sur Internet sous l'adresse suivante: http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG_bericht_sole2.pdf (état au 14/09/2005).*
- Sembill, D. *Der Wille zum Nicht-Müssen – Gestaltungskraft im Spannungsverhältnis von Innovation und Organisation.* In: Bunk, G.P.; Lassahn, R. (dir.) *Festschrift für Artur Fischer zum 75. Geburtstag.* Steinbach bei Gießen: Ehgart & Albohn, 1995, p. 125-146.
- Sembill, D. *Handlungs- und Emotionsstrukturen. Operationalisierungen, Rekonstruktionen und Ergebnisse. Dokumentationsband zur Monographie: Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens.* Göttingen/Mannheim, 1992b.
- Sembill, D. *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit.* Göttingen: Hogrefe, p. 1992a.
- Sembill, D.; Wolf, K.D.; Wuttke, E.; Schumacher, L. *Self-organized Learning in Vocational Education. Foundation, Implementation, and Evaluation.* In: Beck, K. (dir.) *Teaching-Learning Processes in Vocational Education. Foundations of Modern Training Programmes.* Frankfurt et al.: Peter Lang, 2002, p. 267-295.
- Sembill, D.; Wolf, K.D. *Praxisreader Selbstorganisiertes Lernen.* Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (à paraître), 2004.
- Spychiger, M. *Fehler als Fenster auf den Lernprozess: Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Praxisausbildung.* In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 2003, 3, 2, p. 31-38.
- Spychiger, M.; Gut, K.; Rohrbach, D.; Oser, F. *Fehler im Laufe des Lebens. Erfahrungen zum Lernen aus Fehlern. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern?“, n° 7.* Fribourg/Suisse: Département Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg, Suisse, 1999.
- Stäudel, T. *Problemlösen, Emotionen und Kompetenz. Die Überprüfung eines integrativen Konstrukts.* Regensburg: Roderer, 1987.
- Whitehead, A.N. *The Aims of Education & Other Essays.* New York: Macmillan, 1929.
- Wolf, K.D. *Gestaltung und Einsatz einer internetbasierten Lernumgebung zur Unterstützung Selbstorganisierten Lernens.* Hamburg: Dr. Kovac, 2003.
- Wuttke, E. *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten. Dissertation.* Francfort et al.: (Peter Lang), 1999.
- Wuttke, E. *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung.* Thèse de doctorat. Francfort: Peter Lang, 2005.

Enseignement des valeurs et éducation morale dans les écoles d'enseignement professionnel

Sigrid Lüdecke-Plümer

Professeure à l'école des hautes études économiques Gustav Stresemann (Mayence) et chargée de cours à la faculté de «pédagogie de l'économie» de l'université Johannes Gutenberg (Mayence)

Mots clés

Education,
moral judgment,
moral education,
moral development,
values,
developmental conditions

Éducation,

jugement moral,
éducation morale,
développement moral,
valeurs,
conditions de développement

RÉSUMÉ

La nécessité d'inculquer une éducation morale et des valeurs étant admise, il est important de pas négliger au sein des écoles de formation professionnelle également la faculté morale de jugement et, avec elle, la structure et le développement du jugement moral. Pour illustrer cette idée, nous nous appuyons, dans un premier temps, sur la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg dans ses grandes lignes puis, dans un second temps, sur des résultats empiriques nous renseignant sur le niveau de faculté de jugement moral étudié chez des stagiaires en formation commerciale. La stimulation du jugement moral implique de porter une attention particulière à certaines conditions nécessaires au développement: l'expérience de la valorisation, la perception des conflits, les possibilités de communication, l'expérience de la coopération, la responsabilité et les possibilités d'agir. On peut déduire des résultats empiriques présentés dans ce document sur l'atmosphère morale régnant dans les secteurs privés et professionnels qu'il est important d'instaurer un ensemble de conditions favorisant le développement de l'orientation des valeurs et la capacité à la réflexion morale dans les établissements d'enseignement professionnel.

De la nécessité d'une éducation des valeurs et d'une éducation morale

Valentin, stagiaire en formation, se voit offrir par son supérieur une prime de 150 euros s'il vend à un client un lave-linge «invendable». Le stagiaire sait que ce lave-linge ne devait plus être vendu par respect pour l'environnement, en raison de sa consommation excessive en eau et en élec-

tricité. D'un autre côté, il est très tenté par cette prime, grâce à laquelle il pourrait enfin rendre visite à ses amis aux États-Unis, un voyage en prévision duquel il économise déjà depuis longtemps. Que doit faire Valentin?

Dans une telle situation de conflit moral ou dans une situation semblable, le plus intéressant n'est pas la décision même de faire ou de ne pas faire quelque chose, mais plutôt la justification de cette décision, pour laquelle les orientations de valeur et les attitudes morales ont un rôle de première importance. Elles influent sur la vie sociale et la vie au sein d'une communauté à tous les niveaux de la vie quotidienne. Dans un contexte privé et dans un contexte sociopolitique, et donc également dans les domaines scolaires et professionnels, le jugement moral constitue un élément déterminant de la formation et de l'orientation du comportement. C'est la raison pour laquelle il faut être particulièrement attentif aux valeurs et à leur évolution, ainsi qu'à la structure, à l'état et au développement du jugement moral, également dans le cadre de la formation professionnelle. Les valeurs intériorisées sont des dispositions acquises relativement solides qui agissent comme des éléments de contrôle internes qui déterminent et équilibrent le comportement, permettent d'avoir une perception sélective et influencent les processus (professionnels) de décision. Les objectifs, les valeurs et les motivations sont cependant soumis à des changements au fil du temps. L'attitude critique face aux valeurs transmises à une époque où la technicité et la spécialisation se développent constamment et où les conditions de socialisation, ainsi que les conditions environnementales, sont modifiées, s'exprime sous la forme d'un changement des échelles de valeurs et des comportements, en particulier chez les jeunes. Un changement social général des valeurs et des comportements de cette envergure peut avoir lieu, par exemple, au niveau des valeurs liées au devoir et à l'acceptation et aller jusqu'à l'individualisme, l'hédonisme ou l'épanouissement personnel (Inglehart, 1977). Dans ce cas, les vertus dites secondaires, notamment l'ordre, l'application, la ponctualité et la propreté, reculent, tandis que des valeurs comme la liberté, l'épanouissement personnel et l'autonomie gagnent en importance. Non seulement les valeurs en mutation donnent lieu à des conflits de générations, mais elles peuvent en outre entraîner une diminution de l'assurance du comportement et accroître l'hésitation dans l'orientation.

Les mandats de formation et d'éducation de la législation scolaire allemande comprennent la qualification et l'acquis de connaissances professionnelles, mais prennent également en compte le fait que la faculté d'orientation, la recherche d'identité et l'apprentissage d'un système de valeurs de qualité doivent être encouragés. Par conséquent, ce mandat de formation et d'éducation comprend également des devoirs de l'éducation morale (par exemple, assumer des responsabilités pour les autres, développer une sensibilité morale élevée, améliorer l'aptitude à la réflexion et à l'argumentation morale), devoirs qui sont toutefois bien délimités et dont les objectifs doivent être clairement définis. Face à la confrontation permanente entre les valeurs et les idées ou situations morales (notamment dans le domaine social, la pollution, la criminalité économique, la fraude fiscale, le

comportement des personnes publiques, etc.), le jugement moral, c'est-à-dire la structure et le développement du jugement moral, doit être considéré comme un élément majeur à prendre en compte dans la formation au sein des établissements scolaires et de formation professionnelle. La théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg présentée au début du chapitre suivant peut servir de fondement à cette idée.

La théorie du développement moral selon Lawrence Kohlberg

Le modèle de développement de jugement moral proposé par L. Kohlberg part des principes fondamentaux suivants: chacun dispose d'une instance cognitive «réflexion morale». Celle-ci subit un changement qui se produit à différents niveaux ou paliers.

- Ces niveaux sont, d'après L. Kohlberg (1978, p. 110; cf. également Piaget, Inhelder, 1979, p. 113 et suivante), des «entités structurées», c'est-à-dire que l'individu émet des jugements moraux appropriés et cohérents quand il est confronté à une situation à chaque niveau atteint. Ces niveaux se distinguent sur le plan structurel; plus le niveau est élevé, plus la pensée est nuancée.
- Ils se succèdent selon une «séquence invariable». Le développement est irréversible. Il n'est pas possible de retourner à un niveau précédent, ni de sauter un niveau.
- Ce sont des «intégrations hiérarchiques», c'est-à-dire que les éléments de réflexion d'un niveau inférieur sont intégrés dans le stade suivant, mais reformulés pour être différenciés. Les arguments d'un niveau inférieur au niveau déjà atteint sont certes compris mais sont en principe rejetés.
- Les dissonances cognitives permettent de passer d'un niveau à un autre. Ce sont les conflits moraux qui entraînent ces dissonances. L'individu se rend compte qu'il ne peut plus résoudre le problème de façon appropriée, voire de façon satisfaisante, en utilisant les jugements qu'il a appliqués jusqu'à présent.
- Enfin, selon L. Kohlberg, le développement moral requiert une conformité interculturelle. En conséquence, la faculté de jugement moral évolue de la même façon chez tous les êtres humains, sans que la nationalité, la culture ou le sexe l'influencent d'une quelconque manière.

L. Kohlberg distingue trois niveaux de jugement moral, comprenant chacun deux stades. Ces six stades ne représentent pas des catégories du caractère d'un individu, mais témoignent d'une compréhension de la justice (une brève description des différents stades est présentée dans le tableau 1).

Tableau 1. Description résumée du jugement moral (selon L. Kohlberg, 1978, p. 107 et suivantes; voir également Oser, Althof, 1992)

Niveau préconventionnel	Stade 1	Jugement établi en vue de la récompense ou par peur de la sanction et basé sur l'aspect de la menace physique.
	Stade 2	Jugement établi selon le schéma «à chacun son dû», «ce que je fais aux autres, les autres me le font». Point de vue de l'échange.
Niveau conventionnel	Stade 3	Jugement selon la règle d'or: «ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'ils te fassent.»
	Stade 4	Jugement selon le respect de la loi et de l'ordre: respect des droits et des devoirs de la société; principe d'égalité.
Niveau postconventionnel	Stade 5	Stade de la pensée du contrat social, garantie des droits fondamentaux.
	Stade 6	Stade des principes éthiques universels, impératif catégorique.

Le stade 1 est le stade de la morale hétéronome, stade atteint aux alentours de 3 et 5 ans, au cours duquel le bien-être propre figure au premier plan. Les critères d'orientation sont la sanction et l'obéissance. L'enfant agit pour se faire plaisir ou pour éviter la douleur, ou encore en vue d'obtenir une récompense et d'éviter la punition. Les enfants considèrent l'autorité exercée par les parents comme légitime et se soumettent au jugement des adultes. C'est vers l'âge de 7 ou 8 ans que l'enfant atteint le stade 2, pendant lequel prédominent l'individualisme et un raisonnement basé sur la finalité et les moyens nécessaires, caractérisé par un échange équitable. Il s'agit d'une morale de raisonnement basée sur la finalité: qu'est-ce que cela va me rapporter? Les intérêts des autres sont, certes, pris en considération, mais c'est avant tout l'intérêt propre qui prévaut. Réciprocité et loyauté sont des critères moraux. Cela ressort clairement dans diverses expressions comme «donnant donnant» ou «œil pour œil, dent pour dent».

Face au niveau préconventionnel axé sur un raisonnement égocentrique (stades 1 et 2), le niveau conventionnel adopte la perspective de la société, laquelle place au cœur de la réflexion l'appartenance à des groupes de référence ou le système social concret dans lequel vivent les individus. Au stade 3, l'individu agit pour trouver un consensus avec les autres dans lequel il est question d'attentes et de relations réciproques. Le raisonnement du stade 3 est avant tout un raisonnement de groupe. L'individu agit en fonction du point de vue de son groupe de référence concret (par ex., la famille, les amis, les collègues). Au stade 4, le système social concret dans lequel vivent les individus devient le point central du raisonnement. Le maintien de l'ordre social est considéré comme une obligation morale. L'individu agit en fonction des lois, du droit et de l'ordre établi. Les comportements concrets sont évalués selon la question: «que se passerait-il si tout le monde en faisait autant?». À ce stade, on adopte une perspective sociale en tenant toujours compte de la responsabilité envers la société.

Lorsqu'on atteint le niveau postconventionnel, on a dépassé l'orienta-

tion sociocentrique des stades 3 et 4. Il n'est plus question d'appartenance à des groupes de référence ni de système social concret, mais plutôt de la recherche de valeurs et de principes valables aux yeux de tous et reconnus par tous. Le stade 5 est le stade du raisonnement moral édicté selon des principes. Cela implique des lignes directrices universelles que toute la société globale peut appliquer, pour son propre bien, au moment de prendre des décisions morales. Les argumentations du stade 6 se réfèrent à l'humanité et à la condition d'être humain en général. Il s'agit d'une orientation vers des principes éthiques universels comme l'impératif catégorique, pour donner un exemple.

Dans le chapitre suivant sont présentés les stades de jugement auxquels se trouvent les stagiaires en début de formation commerciale pour raisonner, argumenter et, le cas échéant, négocier.

Niveau de faculté de jugement moral des stagiaires en formation commerciale

Des études portant sur le niveau de jugement moral ⁽¹⁾ ont été réalisées chez des apprentis en formation commerciale dans le domaine des assurances ⁽²⁾ dans une école professionnelle préparant aux métiers du commerce, située à Mayence (cf. Beck et al., 1996). Elles ont été effectuées à l'aide de questionnaires sur les problèmes sociaux rencontrés dans le milieu familial, le cercle d'amis et le milieu professionnel ⁽³⁾.

Le dilemme de Heinz, l'un des conflits moraux de la théorie de L. Kohlberg, a été utilisé comme instrument de mesure dans le milieu familial et a servi à comparer les résultats avec, d'un côté, ceux d'autres études sur la moralité et de l'autre, ceux des dilemmes rencontrés dans les autres domaines de la vie: Heinz doit-il, pour sauver sa femme atteinte d'une maladie incurable, cambrioler une pharmacie pour voler un médicament récemment mis au point mais qu'il n'a pas les moyens d'acheter? Le sujet soumis à cette expérience devait tout d'abord décider ce que doit faire Heinz

(1) Subventionnée par le Fonds allemand de recherche scientifique dans le cadre du programme prioritaire sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans la formation initiale des commerciaux (*Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung*) (Réf.: Be 1077/5).

(2) La formation des agents d'assurance en Allemagne relève du système dual de la formation professionnelle, c'est-à-dire qu'ils sont en entreprise 3 jours et demi par semaine et 1 jour et demi à l'école professionnelle. Il s'agit d'entreprises de tailles diverses, de la petite agence d'assurance jusqu'à d'importants groupes d'assurance. Le temps de formation est de deux ou trois ans, selon la formation choisie par les futurs agents d'assurance. Elle est sanctionnée par un examen de fin d'études effectué à la chambre de commerce et d'industrie.

(3) Les 140 personnes en formation interrogées lors de cette étude sont issues du secteur des assurances, ont commencé leur formation entre 1992 et 1997 et sont âgées pour la plupart de 17 à 21 ans. Ces stagiaires ont été interrogés à plusieurs occasions au cours d'une année sur le jugement moral et les conditions de développement concernant la moralité. Le nombre total varie en ce qui concerne les dilemmes, étant donné que toutes les données fournies par les personnes interrogées sur chacun des dilemmes n'ont pas pu être exploitées (réponses insuffisantes, inexploitable).

et ensuite justifier sa décision. Cela s'appliquait également pour les différents cas de figures suivants, dans lesquels Heinz n'aime plus sa femme, ou lorsque la personne malade n'est pas sa femme mais un inconnu.

D'autres dilemmes ont été présentés se rapportant au cercle d'amis et à la vie professionnelle, celle-ci étant divisée en deux parties, à savoir les relations internes et les relations externes à l'entreprise. En ce qui concerne le cercle d'amis, le conflit moral expérimenté était le suivant: Eberhard doit-il aider Florian, également âgé de 17 ans, à voler de l'argent dans la caisse de leur orphelinat parce qu'il veut échapper à la rigueur imposée et à l'assujettissement subi afin de pouvoir décider lui-même de sa vie?

Dans le cas des relations internes à l'entreprise, l'employé Holm était confronté au problème suivant: doit-il exceptionnellement falsifier le chiffre d'affaires, comme le lui a demandé son supérieur, pour aider ce dernier à sortir de grosses difficultés financières grâce à une commission plus importante? Enfin, dans le cas des relations externes à l'entreprise, l'employé d'assurances Weber apprenait par hasard qu'un assuré décédé à la suite d'un infarctus souffrait déjà de problèmes cardiaques avant de signer son contrat d'assurance; doit-il ou non taire cette information et verser le montant de l'assurance?

Dans l'analyse du jugement moral établie grâce aux réponses des personnes interrogées, on accorde bien moins d'importance aux décisions prises par ces personnes de commettre ou non un acte, qu'aux motifs justifiant chacun des choix du point de vue de la personne interrogée. Afin d'ordonner les différents stades de l'argumentation, il faut tenir compte des deux éléments importants que sont le contenu et la perspective sociale adoptée pour l'évaluation du jugement. Le niveau de jugement moral déployé pour les différents domaines de la vie est illustré dans le tableau 2.

On constate, dans cette répartition, qu'en cas de conflit moral dans le cercle familial et dans le cercle d'amis, les décisions sont le plus souvent

Tableau 2. Répartition de la fréquence des réponses des sujets soumis à l'expérience sur les différents stades de jugement moral dans la vie privée et la vie professionnelle

Domaine du conflit		Stades du jugement moral (d'après L. Kohlberg; cf. Tableau 1)					
		Stade 1	Stade 2	Stade 3	Stade 4	Stade 5	Stade 6
Domaine de la vie privée	Cercle familial	17	49	136	1	5	-
	Cercle d'amis	23	48	56	2	-	-
Domaine professionnel	Interne à l'entreprise	71	92	56	-	-	-
	Externe à l'entreprise	34	73	94	4	-	-

justifiées au niveau sociocentrique du stade 3. Ce résultat, conforme à la théorie de L. Kohlberg (cf. Colby, Kohlberg, 1987, p. 101), comprend des déclarations de membres de la famille et d'amis manifestant des attentes, ainsi que des réflexions sur l'obligation envers eux et le devoir, qui sont considérées comme déterminantes par les sujets de l'expérience. Cinq des personnes interrogées présentent des arguments lors de problèmes familiaux relevant déjà du stade 5; ils réfléchissent au sens de la loi, ou placent les droits de l'homme au cœur de leur réflexion.

Pour ce qui est des relations internes à l'entreprise en cas de conflit, les motifs invoqués par les sujets de l'expérience relèvent principalement du stade 2. À ce stade, le raisonnement typique qui prévaut est un raisonnement prudent, de type individualiste concret et basé sur un échange équitable; les avantages et les inconvénients personnels sont bien pesés; l'acceptation de conséquences négatives est alors rejetée. Un quart des réponses relèvent du stade 3, au cours duquel, par exemple, les attentes des collègues ou le sentiment d'obligation envers eux ou, plus précisément, envers l'entreprise, jouent un rôle essentiel. À ce stade, presque la moitié des sujets de l'expérience ont également invoqué des arguments face au dilemme, qui thématise les relations externes à l'entreprise (personne en charge du dossier – clients); les relations sociales et le désir d'aider autrui priment alors ici.

Si l'on compare les résultats se rapportant au domaine de la vie privée et à celui de la vie professionnelle, on constate que le classement s'effectue, en moyenne, à un stade plus élevé pour ce qui est du domaine privé. Dans le milieu privé, on invoque essentiellement des motifs sociocentriques; le milieu social et les attentes des autres membres du groupe jouent un rôle primordial dans l'argumentation. À l'inverse, la majorité des sujets de l'expérience expriment les décisions qu'ils auraient prises en cas de problème dans le milieu professionnel, d'un point de vue égocentrique; les conséquences éventuelles de leurs actes sur leurs propres besoins sont alors déterminantes pour le jugement moral.

Le chapitre suivant aborde la question des possibilités qui permettent de favoriser le développement moral.

Favoriser le développement de la faculté morale

Même si, jusqu'à présent, on ne dispose que de très peu d'éléments sur le passage exact d'un stade à un autre, la question se pose de savoir comment un enseignant peut stimuler le développement moral. Ce dernier est sans aucun doute encouragé ou freiné par des facteurs extérieurs. Si, d'après L. Kohlberg (1976), les occasions visant la prise de rôle et la prise de perspective et la confrontation avec les conflits moraux et sociaux jouent un rôle décisif, ce sont tout particulièrement les événements de la

vie quotidienne qui, parallèlement à l'influence qu'a l'éducation intentionnellement, déterminent de manière évidente le processus de développement du jugement moral. Les conditions de développement (cf. Hoff, Lempert, Lappe, 1991) qui ont été définies par W. Lempert comme ayant un rapport direct avec le développement moral sont présentées ci-dessous (voir tableau 3 pour avoir un aperçu).

La valorisation ou la dévalorisation d'une personne est directement liée à la qualité des rapports aux autres. Le respect, la chaleur humaine, la considération s'opposent au mépris, à la froideur, à la rigueur; ils exercent une influence sur le développement de l'amour-propre et de la confiance en soi. Plus qu'autre chose, une confiance affirmée est essentielle pour un développement moral élevé (Lempert, 1993, p. 10-13). Dans ce contexte, la distinction semble importante, à savoir si nous sommes acceptés en tant que personne à part entière («valorisation de la personnalité»), ou simplement en raison de certaines capacités dont nous disposons («valorisation professionnelle ou selon le rôle social endossé»); le premier cas est important pour le passage au niveau postconventionnel, le second pour le passage au niveau conventionnel (ibid., p. 4).

Au moment du conflit, il est question d'une confrontation ouverte d'orientations incompatibles de personnes en interaction. Des intérêts, des normes ou des valeurs contradictoires peuvent apparaître. La fréquence et la ma-

Tableau 3. Conditions sociobiographiques du développement du jugement moral (d'après W. Lempert)

Condition	Explication	Sous-condition	Expression
Expérience de la valorisation	Qualité des rapports sociaux, intérêt affectif et reconnaissance sociale	personnalité; rôle social	réussie – inexistante
Perception des conflits	Confrontation avec les orientations opposées de personnes en interaction (groupes d'individus)	intérêts contre intérêts ou intérêts contre valeur ou valeur contre valeur	ouverte – masquée manifeste – latente
Possibilités de communication	Échange d'opinions, affirmations, arguments		libres – restreintes
Expérience de la coopération	Nature des relations lors de la prise de décisions		participative – directive
Responsabilité	Perception de l'assignation et attribution de responsabilité	adéquate	
		inadéquate	sursollicitée ou sous-sollicitée
Possibilités d'action	Perception des marges de manœuvre ou des restrictions	adéquate	
		inadéquate	sursollicitées ou sous-sollicitées

nière dont se déroule le conflit (ouvert ou masqué) et, en l'occurrence, le niveau de verbalisation (de manifeste à latent) sont des éléments essentiels pour le développement d'une prise de conscience morale du problème.

Les possibilités de communication consistent en l'échange, par exemple, d'informations, d'opinions, d'affirmations, d'arguments en rapport avec la morale. La capacité à communiquer peut évoluer dans une atmosphère détendue, dans laquelle tous les thèmes peuvent être évoqués ouvertement et librement. En revanche, une communication restreinte limite sensiblement la liberté d'expression généralement prônée par la société et, dès lors, ne contribue pas à son développement.

La manière de coopérer est étroitement liée à la forme de participation à la communication. Dans l'optique de socialisation morale, la question qui nous préoccupe ici est de savoir si la coopération entre individus est de type participatif ou directif. La notion de participation implique un travail en équipe où tous ont les mêmes droits, ainsi que l'engagement dans des processus de décision. À l'inverse, dans le cas des modèles de relations de type directif ou encore subordonné, l'individu n'a aucune influence sur les décisions et doit plutôt se soumettre aux décisions et obéir aux ordres.

La notion de prise de responsabilité implique que l'assignation et l'attribution de la responsabilité sont perçues comme adéquates ou inadéquates et influencent le sentiment de responsabilité et, ainsi, le jugement moral. Les exigences adaptées aux aptitudes de l'individu sont considérées comme stimulantes, tandis que les demandes sollicitant trop ou, au contraire, insuffisamment les capacités et manquant de clarté sont des obstacles au développement moral.

Les possibilités d'action sont étroitement liées à la coopération et à l'assignation de la responsabilité. Les marges de manœuvre permettent à l'individu la réalisation de ses propres idées et désirs; on peut donner forme à ses idées et les mettre en pratique, contrairement aux restrictions auxquelles sont soumises les actions dans le domaine privé ou professionnel.

Dans le questionnaire utilisé auprès des agents d'assurance en apprentissage et au cours des différents entretiens (cf. Beck et al., 1998), chacun des sujets de l'expérience a répondu à deux informations portant sur chacune des conditions de développement, et ce, dans chaque domaine (famille, cercle d'amis, entreprise et école professionnelle): 1. le ressenti concernant l'impact de chaque condition et 2. l'estimation personnelle de l'importance de chacune d'elles. En combinant ces données, il est possible d'établir, pour chacune des conditions, une échelle de mesure (sur la probabilité de l'évolution du jugement moral), qui va de -1 (en recul, tendance régressive), en passant par 0 (stable) et jusqu'à +1 (très favorable); pour simplifier, on indique juste dans le tableau 4 «-» (peu favorable), «0» (stable) et «+» (favorable). Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les éventuelles divergences dans les conditions régnant dans les domaines de vie de chaque jeune en formation et sur la possibilité, grâce à ces conditions, d'expliquer et même de conjecturer le déroulement futur du dévelop-

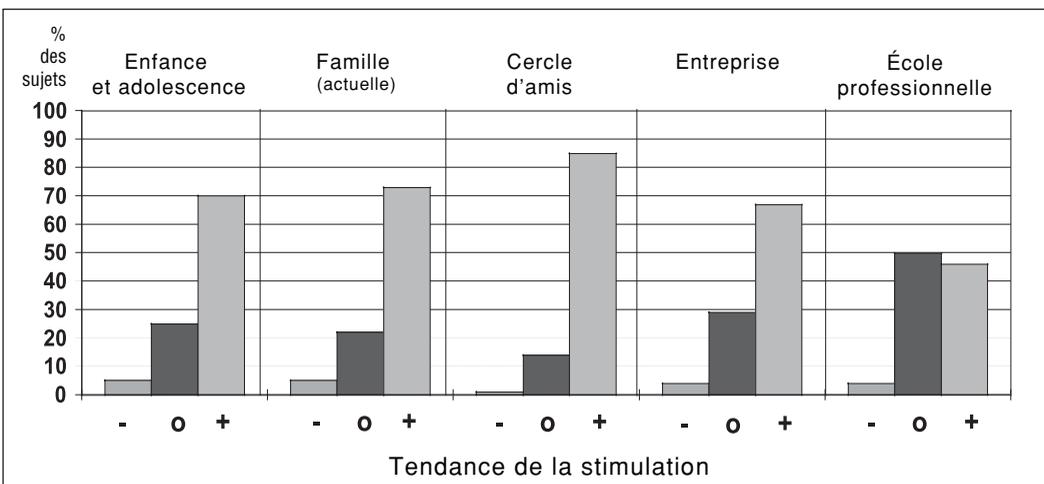
pement du jugement moral. Afin d'avoir une vue d'ensemble des données, tous les scores des sujets de l'expérience ont été additionnés, ce qui donne une vision globale de la stimulation engendrée par les différents domaines de vie et permet de se faire une première idée sur les milieux dans lesquels évoluent les stagiaires.

On constate que dans le domaine privé (enfance et adolescence, vie familiale actuelle et cercle d'amis), les conditions sont très favorables au développement moral. Les meilleurs résultats se situent dans le cercle d'amis, ce qui n'est pas particulièrement surprenant, puisque c'est le seul groupe de référence choisi de plein gré. Les résultats des conditions qui règnent au sein de l'entreprise ne sont, en moyenne, pas aussi bons, mais ils restent toutefois largement positifs.

Parmi tous les domaines de vie étudiés, le plus frappant est le profil de l'école de formation professionnelle, qui est considéré comme celui stimulant le moins le développement moral. Si l'on observe chaque condition de développement, on constate que la valorisation accordée aux étudiants en fonction des résultats qu'ils obtiennent est insuffisante pour avoir un impact sur le développement. En tant qu'individus cependant, ils se sentent reconnus à un niveau qui pourrait avoir un effet positif. Dans l'ensemble, on constate que, proportionnellement aux autres domaines de vie, l'école est évaluée de manière beaucoup moins positive pour cette condition. Les deux dimensions «conflit» et «coopération» sont principalement considérées comme étant des facteurs de stabilisation ou de régression, et en ce qui concerne les possibilités d'action, le résultat n'est pas vraiment meilleur. Seules la communication et la responsabilité sont susceptibles de favoriser le développement moral.

De manière générale, il semble que l'école remplisse plutôt une fonction de stabilisation. Toutefois, on constate également ici de manière fla-

Tableau 4. Atmosphère morale dans la vie privée et le milieu professionnel



grante une constellation d'éléments entraînant la régression, résultat qui peut sembler plutôt inquiétant et pour lequel il est nécessaire de se pencher sur les causes possibles (par exemple, le manque de souplesse des programmes scolaires, une organisation peu flexible des cours, la contrainte du temps, mais également la confiance affirmée, le respect, l'intégration et la reconnaissance sociale).

Si l'on s'interroge sur les moyens pour favoriser le jugement moral à l'école, il est nécessaire d'évoquer les discussions sur les problèmes ou dilemmes. À cette fin, aussi bien les conflits moraux de la vie privée et les problèmes moraux actuels que les problèmes et les conflits moraux dans le cadre des contenus d'apprentissage scolaire s'avèrent importants. Il n'est pas indiqué, ni utile d'ailleurs, de limiter ces discussions aux cours de religion ou aux cours de morale. Alors qu'autrefois on choisissait comme méthode la convention dite «*Plus-eins-Konvention*», selon laquelle on favorisait le développement moral en utilisant des arguments relevant d'un stade supérieur au stade atteint par le sujet, aujourd'hui, on part du principe qu'une confrontation du sujet avec des arguments du stade moral dans lequel il se trouve favorise tout autant le développement (cf. Oser, Althof, 1992, p. 107). Le problème, pour l'enseignant, outre la connaissance et l'assimilation des fondements théoriques, réside dans le fait qu'il doit déterminer le niveau de jugement moral de chacun des élèves, être attentif au passage d'un stade à l'autre, stimuler l'élève dans le passage au stade correspondant et formuler spontanément les arguments appropriés et nécessaires au déclenchement des dissonances cognitives. Sans approfondir la question du déroulement concret des discussions portant sur les dilemmes moraux (cf. à ce sujet Oser, Althof, 1992, p. 105, 108, ou Lind, 2003, p. 83-85), nous souhaitons attirer l'attention sur différents facteurs favorisant le développement moral: la nature du conflit cognitif, la fréquence de telles discussions, la qualité de la formation de l'enseignant, la bonne préparation des cours, la régularité de ces discussions en cours, une approche franche des problèmes réels, la manière dont l'enseignant suscite la prise de position intellectuelle, etc.

Le principe du projet «*Just community*» peut également être considéré comme une méthode alternative (cf. Oser, Althof, 1992, p. 337 et suivantes). Cette «communauté (scolaire) équitable» [*Gerechte (Schul-)Gemeinschaft*] est caractérisée par les différentes commissions d'élèves et les assemblées générales regroupant enseignants et élèves, pendant lesquelles les élèves doivent établir des règles, prendre des responsabilités et montrer du respect dans leurs rapports sociaux dans des situations réelles de la vie courante en s'appuyant sur les principes de démocratie et d'égalité.

Conclusion

En partant du principe de la nécessité et du devoir d'une éducation morale et d'une éducation des valeurs, on a pu établir des fondements théoriques sur le développement du jugement moral. L'étude du niveau de faculté de jugement et des conditions favorisant le développement moral nous amène à considérer que la tolérance, la franchise, la sensibilité au conflit moral, la sensibilité morale et, dans l'ensemble, un bon climat social exercent une influence sur la stimulation d'un développement moral élevé (Oser, Althof, 1992, p. 156-159). Cela nous donne également des indications sur les modifications à apporter à la formation scolaire en tant que facteur pouvant favoriser le développement de l'orientation des valeurs, du jugement et de la capacité de réflexion morale.

Les problèmes dans le domaine de l'éducation morale se situent au niveau de la stimulation à long terme indispensable, la segmentation entre les différents domaines de la vie, la pertinence des résultats obtenus confrontés aux situations réelles, la disparité entre le raisonnement et l'action, souvent une hypocrisie morale et des valeurs dissimulées (programme scolaire non officiel), qui exercent parfois, parallèlement aux activités pédagogiques du programme scolaire, une influence négative. La question se pose de savoir, d'une part, si l'on peut enseigner la morale et, d'autre part, quelles possibilités spécifiques il existe dans le domaine scolaire pouvant favoriser le jugement moral. G. Lind (2003, p. 24 et suivantes) et en particulier W. Lempert (2004) considèrent avant tout la discussion sur le dilemme et le projet «*Just Community*» comme des méthodes de stimulation morale.

La transmission des valeurs commence au sein de la famille et se poursuit, au-delà de l'école maternelle, pendant l'enseignement scolaire puis pendant la formation professionnelle ou, le cas échéant, pendant les études. Les parents, les éducateurs, les enseignants et les formateurs sont alors un modèle pour les enfants et les adolescents et ont ainsi une grande responsabilité dans le développement de leur personnalité. Cette fonction de modèle vaut non seulement pour le comportement, les opinions, l'apparence extérieure et la motivation, mais également dans la manière d'argumenter dans les conflits sociaux. Les exigences et les attentes des entreprises de formation reposent sur des caractéristiques telles que la bonne conduite, l'engagement, la capacité à communiquer et à travailler en équipe, l'initiative, la culture générale et le savoir-faire technique et la capacité à résoudre les problèmes, entre autres, dont elles déplorent toujours plus l'insuffisance, voire l'absence. Les enseignants des écoles professionnelles, en tant que managers professionnels des processus apprenants et de développement de leurs élèves, se sentent souvent confrontés à une sorte de dilemme dans leurs fonctions en tant que formateur et éducateur: compte tenu de la formation économique elle-même et du déclin de l'économie, ils doivent mettre l'accent sur le contenu professionnel préparant à l'examen de fin d'études, tout en favorisant parallèlement le développement de la personnalité, ce qui peut sembler n'avoir, en apparence, aucun intérêt

ni aucune utilité professionnels. En réalité, il n'y a cependant ici aucune contradiction ni aucun conflit d'intérêts dans les objectifs fixés: le développement moral et la transmission des valeurs se font pendant les cours. Il ne s'agit donc pas de s'interroger sur la question de savoir quand il faut prendre le temps pour se consacrer à ces objectifs, mais au contraire, de trouver comment organiser le cours au quotidien, afin qu'il offre une qualification tout en favorisant le développement de la personnalité.

J'aimerais conclure avec une remarque assez personnelle: il est certain que ce n'est pas seulement en se préoccupant de la morale que l'on devient quelqu'un de «meilleur», mais cela peut tout de même faciliter le discernement entre ce qu'il faut faire ou, au contraire, ne pas faire, pour le devenir. Pour en revenir au dilemme de Valentin, chacun peut déterminer les motifs personnels qui justifieront qu'il prenne telle ou telle décision. La phrase de George Bernhard Shaw citée en conclusion est une invitation qui s'adresse non seulement aux enseignants qui sont un modèle, mais également à chacun d'entre nous:

*Les meilleurs réformateurs qu'on ait jamais vus,
sont ceux qui commencent par eux-mêmes.*

Bibliographie

- Beck, Klaus; Brütting, Bernhard; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Schirmer, Uta; Schmid, Sabine N. Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Empirische Befunde und praktische Probleme. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1996, supplément 13, p. 187-206.
- Beck, Klaus; Bienengräber, Thomas; Heinrichs, Karin; Lang, Bärbel; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Parche-Kawik, Kirsten; Zirkel, Andrea. Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1998, supplément 14, p. 188-210.
- BDA. *Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln*. Berlin, août 2002.
- Colby, Anne; Kohlberg, Lawrence. *The measurement of moral judgement. Vol. I: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- Hoff, Ernst-H.; Lempert, Wolfgang; Lappe, Lothar. *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1991.
- Inglehart, Ronald. *The Silent Revolution*. Princeton: University Press, 1977.
- Kohlberg, Lawrence. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. In: Lickona, Thomas (dir.) *Moral development and*

behaviour. Theory, research, and social issues. New York: Rinehart & Winston, 1976, p. 31-53.

Kohlberg, Lawrence. Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, Lutz; Weber, Erich (dir.) *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer, 1978, p. 107-117.

Lempert, Wolfgang. Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1993 (13), p. 2-35.

Lempert, Wolfgang. *Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2004.

Lind, Georg. *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. Munich: Oldenbourg, 2003.

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang. *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel. *Die Psychologie des Kindes*. Francfort-sur-le-Main: Fischer, 1979.

L'essai a déjà été publié dans:

Wirtschaft und Erziehung, éd. VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen), cahier 12/2005, p. 404-409.

De l'école à l'emploi – Dilemmes de la recherche comparative sur la transition en Europe

Beatrix Niemeyer

Directrice de recherche à l'institut de formation professionnelle pour le travail et la technique de l'université de Flensburg (*Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg*)

Mots clés

Comparative research,
youth unemployment,
transition from school to
work,
vocational education systems,
welfare systems,
social inclusion

Recherche comparative,
chômage des jeunes,
transition entre l'école et la vie
active,
systèmes de formation
professionnelle,
systèmes de protection
sociale,
intégration sociale

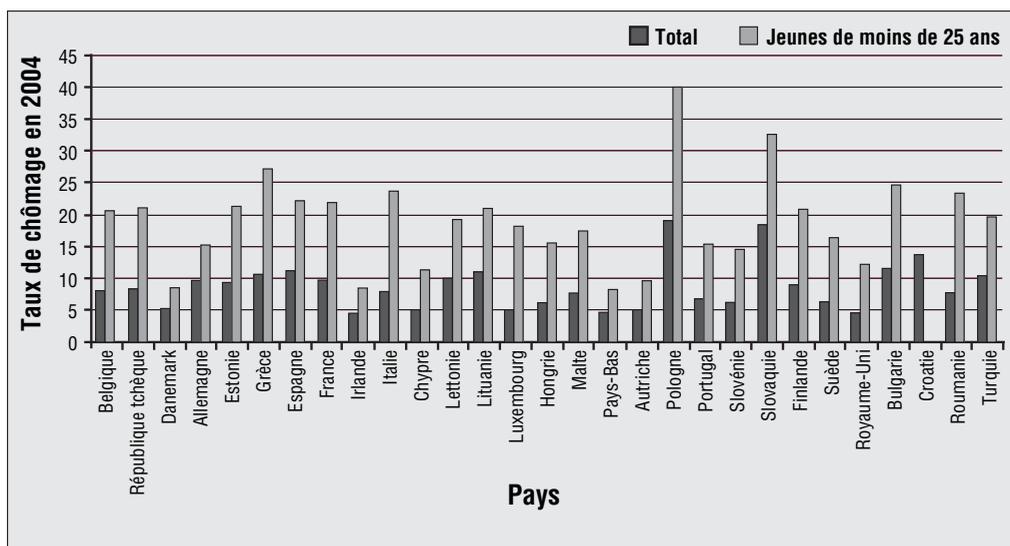
RÉSUMÉ

Depuis la perspective de la coordination de plusieurs projets de recherche de l'UE sur l'amélioration de la transition des jeunes en difficulté depuis l'école vers la formation professionnelle, cet article aborde les problèmes de comparabilité des mesures d'aide en Europe, de même que la pertinence pratique de la recherche comparative dans l'UE. Il présente dans sa première partie les dilemmes de cette recherche comparative européenne sur la transition et fournit un aperçu de l'état de la recherche. Il dresse ensuite, par référence à la recherche sur les régimes publics de protection sociale et sur la jeunesse, un modèle des facteurs qui déterminent l'aménagement de la transition. Il expose dans quelles conditions ce modèle peut fournir des résultats susceptibles d'orienter l'action pour modifier la pratique pédagogique. Il illustre ces réflexions à partir de l'exemple des résultats du projet Leonardo «Réintégration – étude transnationale de programmes de réinsertion sociale et professionnelle des jeunes». Il formule pour conclure certaines questions à l'adresse des études et des politiques d'aide futures.

Le problème du lien entre pratique et théorie d'une recherche comparative sur la transition orientée vers la pédagogie professionnelle

Face à un marché du travail en perte de vitesse, à une pénurie permanente de places de formation en entreprise, à des exigences croissantes des employeurs en matière de qualifications et de niveau éducatif et, en même temps, à des conditions de plus en plus difficiles pour vivre leur adolescence, les jeunes d'Europe ont de plus en plus de difficultés à franchir le fossé entre la fin de leur scolarité générale et l'entrée dans la vie active. La constance d'un taux élevé de chômage des jeunes témoigne de l'inadéquation entre systèmes de formation et d'emploi (figure 1). Ce qui, dans la perspective du marché du travail, apparaît comme un déficit de qualification, signifie souvent, dans la perspective individuelle des intéressés, qu'ils devront pendant toute leur vie affronter des risques d'exclusion sociale, économique et culturelle dans des situations de précarité. Ces dernières peuvent toutefois, dans les divers États membres de l'Union européenne, se présenter sous différentes formes et être menaçantes à divers titres, en fonction non seulement du marché national ou régional de la formation et du travail et de la capacité du système éducatif considéré à transmettre des qualifications, mais aussi de tout un ensemble de facteurs résultant des politiques de la jeunesse, de la protection sociale et de l'emploi, ainsi que des orientations normatives, qui constituent, dans leur globalité, l'expression de différences des contextes culturels et des structures institutionnelles.

Figure 1. Chômage des jeunes en Europe en 2004



Source: Eurostat, chiffres de l'auteur

Pour aider les jeunes en difficulté à franchir le «premier seuil» de l'insertion dans la formation en entreprise et/ou dans la vie active, des programmes et dispositifs spécifiques ont été mis en place au cours des 25 dernières années dans la quasi totalité des États membres de l'Union européenne, d'importantes impulsions émanant de la Commission européenne, qui avait expressément appelé les États membres à s'engager eux-mêmes à «mettre en œuvre les mesures appropriées pour répondre aux besoins [des groupes marginalisés] en matière d'intégration sur le marché du travail» (Commission européenne; 2001). C'est ainsi qu'ont été lancés notamment des programmes d'action nationaux tels que le *New Deal* en Grande-Bretagne, le programme d'urgence JUMP (*Jugend mit Perspektive*) en Allemagne ou encore le programme *Nouveaux services emplois jeunes* en France. Depuis, ces programmes de politique du marché du travail et de pédagogie professionnelle sont devenus pour un nombre croissant de jeunes des institutions de transition de référence. On estime qu'environ 40 % de tous les jeunes d'Europe ne trouvant pas d'emploi à l'issue de leur scolarité générale passent par un ou plusieurs de ces dispositifs (Dietrich, 2003). Quelques-uns d'entre eux ont été institutionnalisés pour devenir des éléments permanents du système national de formation professionnelle, si bien qu'on parle aujourd'hui d'un *system of schemes* (ibid.), d'un «système de programmes».

Ce sont, d'une part, le régime de protection sociale d'un pays et, d'autre part, son système de formation professionnelle établi, qui déterminent quels sont les jeunes menacés d'exclusion et quelles sont les stratégies d'intégration élaborées. Ils déterminent aussi bien la définition des «situations de désavantage» que les approches politiques et pédagogiques appelées à les combattre (cf. Pohl, Walther, s.d., et Evans, Niemeier, 2004). Si l'on prend en compte l'intégration des dispositifs dans le monde de la formation et du travail, les modes dominants de légitimation des politiques sociales et éducatives, ce que la société attend généralement des jeunes et la perception qu'elle a du chômage et de l'absence de formation, on peut classer ces programmes en faveur des jeunes en difficulté en différentes catégories:

- les programmes qui élargissent le système ordinaire de formation professionnelle scolaire en offrant, au niveau individuel, d'autres options d'apprentissage et de travail: ils visent à favoriser le développement de la personnalité et à élargir les possibilités de choix professionnel;
- les programmes visant à compenser les déficits structurels et la pénurie d'offres de formation: ils sont basés sur la mise en place d'une structure subventionnée parallèle au système ordinaire et pour laquelle sont fixées des conditions spécifiques d'accès. Ils ne reçoivent que des jeunes auxquels sont attribués des déficits individuels, la forte fonction d'allocation du système de formation entraînant des impacts négatifs à long terme sur l'intégration sociale;
- les programmes de «*workfare*», de mise à l'emploi, orientés principalement sur l'employabilité des participants. L'enseignement général et

professionnel occupe dans ces programmes une place variable, mais généralement limitée. Ils visent à une indépendance économique aussi rapide que possible, écourtant ainsi l'adolescence;

- la prolongation de la scolarité, avec des périodes de stage, le cas échéant: ces programmes doivent compenser non seulement la pénurie de places de formation, mais également les déficits éducatifs. Ils ne peuvent toutefois remédier à la lassitude scolaire ni au fait que l'enseignement général n'est pas suffisamment orienté sur la vie professionnelle.

Les missions et les conceptions de ces dispositifs, programmes et mesures visant tant à développer les compétences des jeunes et à améliorer leurs qualifications professionnelles qu'à promouvoir la cohésion sociale et à prévenir l'abandon scolaire et le décrochage, traduisent généralement à la fois une intention axée sur la politique de l'emploi et une intention pédagogique. Cette double intention est rarement présentée de façon adéquate dans les études d'évaluation. Les critères de qualité sont souvent réduits à des indicateurs mesurables et, en premier lieu, au taux de placement, alors qu'il est bien plus difficile de dégager les desseins éducatifs et les contenus de formation de ces mesures. L'intégration sociale et culturelle et la participation à la vie sociale n'en sont pas moins en étroite interaction avec l'accès à la formation et à l'activité professionnelle. L'efficacité de ces mesures de promotion des jeunes défavorisés revêt un intérêt majeur du point de vue tant pédagogique qu'économique. Les acquis de la recherche comparative sur la formation sont donc pertinents, en premier lieu, sur le plan de la pédagogie professionnelle dans la perspective de l'élaboration ou du maintien de concepts, stratégies et systèmes durables visant notamment le groupe cible des jeunes en situation d'échec éducatif. Ils sont pertinents, en deuxième lieu, sur le plan sociopolitique dans l'optique des surcoûts sociaux et individuels des transitions manquées, ainsi que du maintien de la cohérence sociale. Ils sont enfin importants pour ce qui est de l'impact des tendances d'uniformisation d'une politique sociale et éducative européenne.

Les études comparatives européennes de ce system of schemes sont cependant confrontées à deux interrogations fondamentales: comment pouvoir comparer entre elles les mesures favorisant la transition depuis l'école vers la formation et la vie active, alors que leurs structures et leurs conceptions s'orientent vers les systèmes nationaux établis de formation professionnelle et que ces derniers diffèrent considérablement de la Finlande au Portugal? Comment formuler, au vu de ces importantes différences culturelles et institutionnalisées, des résultats propres à guider l'action des acteurs politiques et des pédagogues?

S'il ne s'agit pas d'interrogations purement herméneutiques ni d'études exploratoires, mais de projets européens accompagnant l'action politique en vue de faire évoluer la pratique pédagogique dans les États membres – et donc ici d'optimiser les transitions vers la formation et la vie active –, les études comparatives internationales sont confrontées à l'impératif de

dégager les dimensions tant émancipatrices pour l'individu que qualifiantes pour le marché du travail et leur interdépendance, en prenant en compte de manière méthodologiquement et analytiquement adéquate les différences des systèmes d'enseignement et de formation en place dans les pays européens et les différences culturelles qui en résultent au niveau de la phase de transition.

Illustrons cette réflexion par un exemple: le projet Leonardo: «Réintégration – étude transnationale de programmes de réinsertion sociale et professionnelle des jeunes» (http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/ind_ex_projekte.htm) visait à formuler des critères de qualité transculturels et transnationaux pour les mesures de préparation professionnelle. Il a dégagé les indicateurs transculturels de qualité suivants: coopération, réflexion, intégration et pédagogie en situation (désignés par l'acronyme allemand KRIS) (Niemeyer 2005). Un élément essentiel était l'ancrage durable de mécanismes et méthodes d'autoréflexion de tous les acteurs participant au processus de soutien aux trois niveaux de la planification politique, de l'établissement institutionnel et de la mise en œuvre individuelle. Outre un instrument interactif d'autoévaluation mutuelle (QSED – *Qualität durch Selbstevaluation und Entwicklung*, Heidegger, Niemeyer, Petersen, 2005), il a abouti aux recommandations transculturelles KRIS, qui prennent en considération tant les spécificités culturelles et leur contexte socio-historique que la pertinence pratique et les approches nationales spécifiques en matière de politique éducative et sociale. Qu'il suffise ici de préciser les différences nationales en prenant pour exemple l'apprentissage en situation: les programmes de ce type intervenant à l'interface entre école et marché du travail pour venir en aide aux jeunes défavorisés font souvent appel avec succès aux effets d'une expérience authentique du travail concevant les processus d'apprentissage comme la somme des éléments suivants: croissance, devenir, appartenance, participation, expérience et action pratique (Evans, Niemeyer, 2004). Les apprenants sont ainsi mis à même de percevoir les activités menées dans le cadre de leur travail comme une contribution significative à un ensemble et de se discerner eux-mêmes comme participants importants d'un groupe engagé/impliqué dans un processus d'action utile. Les recommandations transculturelles de promotion de l'apprentissage en situation au niveau macro – pour sa mise en œuvre dans les politiques et la planification – s'adressent dès lors aux institutions éducatives en place tout comme aux cultures pédagogiques. Dans les pays où le système de formation professionnelle est de type scolaire, l'apprentissage en situation constitue un défi pour les limites institutionnelles établies. Il appartient dans ce contexte aux mesures de promotion des jeunes défavorisés de leur permettre de faire davantage d'expériences authentiques du travail et de compenser les effets négatifs de l'apprentissage purement scolaire. Dans les pays qui ont un système de formation professionnelle moins formalisé et un plus petit nombre d'institutions de formation, les processus d'apprentissage professionnels semblent s'insérer davantage dans une communauté de travail axée sur la pratique. Il s'agit néanmoins dans ce contex-

te de perfectionner la démarche d'identification des compétences et de reconnaissance des compétences acquises de manière informelle. La politique éducative devrait par ailleurs viser à la mise à disposition de places de formation et à l'élaboration de programmes de formation, notamment, mais pas uniquement, dans les pays où le système de formation professionnelle est moins développé. Cet exemple suffira ici pour montrer que les recommandations d'action issues de projets de recherche ne peuvent être formulées que par référence à un contexte national donné et en concertation avec les acteurs opérant sur le terrain.

Dilemmes d'une recherche comparative européenne sur la transition

Les défis auxquels l'impératif de comparabilité, d'universalité et de pertinence pour l'action confronte la recherche sur la transition entre l'école et la vie active peuvent s'exprimer en cinq dilemmes:

1. Dilemme de l'absence de base de comparaison

Quels sont les jeunes menacés d'exclusion et à quel moment de leur biographie et comment se traduit cette exclusion, ou encore comment on la combat, tout cela peut énormément différer au sein de l'Europe. Si les différences manifestes au niveau de l'organisation, de la structure, du pilotage et du financement des systèmes nationaux de formation professionnelle amènent à se demander si un système de formation professionnelle, et lequel, est l'instrument adapté pour préparer au mieux les jeunes au marché du travail, il est évident que la formation professionnelle est historiquement enracinée dans le système éducatif national de chaque pays et qu'il est fort improbable qu'un transfert direct d'un État à un autre n'aboutisse aux mêmes résultats.

2. Dilemme des différences culturelles

Il semble qu'au-delà des approches ayant trait aux disciplines spécifiques et aux choix structurels de source politique ou économique, il existe un système de facteurs encore plus puissants s'exprimant par les «différences culturelles» si souvent évoquées et que l'on observe régulièrement dans les projets transnationaux de recherche. Il s'agit ici d'un complexe englobant la langue, les développements historiques, les orientations normatives et les discours institutionnalisés qui, dans leurs différentes manifestations, constituent les spécificités nationales. Dans la recherche comparative qualitative, on observe souvent ces «différences culturelles», même dans le moindre détail.

Pour ce qui est de la recherche sur la transition, ces différences culturelles sont en cohérence avec d'autres caractéristiques qui traduisent, dans leur globalité, une attitude différente vis-à-vis des jeunes et un dé-

roulement différent de la phase de la jeunesse, c'est-à-dire précisément des différences culturelles des discours normatifs sur les jeunes, le travail et la qualification.

3. Dilemme entre employabilité et émancipation

Si la recherche veut dépasser la perspective du marché du travail et son seul intérêt pour les taux de placement et qu'elle fait au contraire sienne la perspective de l'individu, si elle perçoit la formation professionnelle autant que la promotion préprofessionnelle comme un processus d'émancipation axé sur la responsabilité et la participation, il lui faut des critères de comparaison et de qualité différenciés et une perspective à long terme. La question se pose dès lors de savoir si, face à un marché du travail de plus en plus réduit, il ne faut pas, outre la capacité de travail, encourager aussi l'aptitude à faire preuve d'engagement citoyen et à maîtriser les risques de la vie. Dans cette optique, la mission éducative des dispositifs de soutien prend de plus en plus les devants sur leur mission formatrice.

4. Dilemme entre l'exclusion structurelle et l'intégration individuelle

Il règne dans de nombreuses régions d'Europe une pénurie dramatique de places de formation en entreprise, qui met même les jeunes ayant achevé leur scolarité avec de bons résultats dans l'impossibilité quasi totale d'obtenir directement une place de formation. C'est ce que montre notamment l'importance croissante des mesures de formation professionnelle en milieu scolaire, qui deviennent, notamment en Grande-Bretagne et en Allemagne, une option importante pour un grand nombre de jeunes (cf. à ce sujet notamment Hayward, 2004). La complexité des processus de travail se traduit par des exigences croissantes vis-à-vis des jeunes sortant de l'école. Ces mesures se trouvent ainsi confrontées au dilemme d'avoir à «traiter» au niveau individuel par des moyens pédagogiques les mécanismes structurels d'exclusion spécifiques au système. Les mesures de transition ont une fonction de régulation au niveau de la politique de l'emploi. On peut les concevoir comme un perfectionnement des moyens pédagogiques pour améliorer l'insertion dans la vie active, mais en outre elles poursuivent dans le prolongement du système éducatif sa fonction de sélection et font ainsi office de mécanismes perfectionnés d'exclusion qui, en arguant de motifs pédagogiques, légitiment les processus de sélection de la politique de formation professionnelle. Leur aboutissement a des répercussions persistantes pour les participants au niveau de leur participation sociale. Il existe cependant là aussi de nettes différences dans la forme et l'organisation de ces processus entre les pays (et parfois les régions). L'exclusion structurelle et l'intégration individuelle se voient imputer un poids différent dans les différents contextes culturels et institutionnels.

5. Contextualité de la pratique pédagogique

De tout cela résulte un nouveau dilemme: la formation professionnelle, pratique pédagogique, est toujours en corrélation avec la personne et

la situation. Elle relève donc culturellement, socialement et pratiquement d'un lieu donné. Les conclusions appelées à guider l'action et les recommandations appelées à guider les politiques, auxquelles aspirent à aboutir les projets de recherche menés avec un soutien européen, doivent donc soit être définies de manière si générale qu'elles puissent se référer au contexte culturel de tous les pays concernés, soit être si spécifiques qu'il faudrait sans cesse stipuler des exceptions nationales ou régionales. S'il est encore possible de formuler les recommandations pour la politique éducative à un niveau général, les concepts pédagogiques ne peuvent ni être élaborés en faisant abstraction du contexte historico-culturel et des spécificités institutionnelles qui en résultent, ni donner naissance à une nouvelle pratique pédagogique sans que les acteurs intervenant sur le terrain soient impliqués dans la stratégie de mise en œuvre.

La recherche comparative sur la transition – vue d'ensemble

Lorsqu'on parcourt les études comparatives de la transition depuis l'école vers la formation et la vie active dans le contexte européen, il apparaît à l'évidence qu'elles ne traitent qu'insuffisamment de ces dilemmes, sauf toutefois pour ce qui est du dilemme de l'absence de comparabilité des systèmes de formation professionnelle. Elles accentuent à maintes reprises les contraintes qui en découlent, dues essentiellement aux différences de structure et d'organisation de la formation professionnelle, ainsi qu'aux systèmes de protection sociale. Elles déplorent également que la recherche sur la transition depuis l'école vers la vie active soit caractérisée par un manque de données (Hannan et al., 2000, Descy, Tessaring, 2001). On ne saurait y souscrire sans réserve: ni les données statistiques, ni les indicateurs ne font défaut (Lassnigg, 2005). Les données de l'Enquête sur les forces de travail (LFS), de l'Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS), de l'UNESCO et du Bureau international du travail (BIT), du Cedefop, d'Eurostat, et les statistiques nationales renseignent sur les parcours de formation et les problématiques de la transition, notamment sur les disparités (*mismatches*) (cf. par exemple, Wolbers, 2002). On observe toutefois un déficit quant à la mise en relation entre les niveaux macro et micro et à l'examen de leur interdépendance, en particulier dans la perspective transnationale. De surcroît, les grandes études quantitatives portent généralement sur les filières ordinaires, c'est-à-dire sur la normalité représentée par les parcours de formation institutionnalisés. Les données disponibles ne permettent pas, la plupart du temps, de représenter les mesures et les programmes visant à remédier aux transitions «manquées». De toute évidence, l'univers hétérogène des projets d'organismes indépendants et de prestataires privés intervenant dans ce segment par-

ticulier de la pédagogie professionnelle ne représente pas un paramètre statistique notable.

L'accès méthodologique à une recherche comparative sur la transition continue doit constituer une grande difficulté (Hannan, Werquin, 2000; Niemeyer 2005a). Un bref aperçu permet d'identifier dans la recherche deux perspectives qui se distinguent de manière tendancielle par le choix de leurs méthodes.

Les premiers travaux menés dans ce domaine étaient axés sur l'adéquation entre le système éducatif et les exigences du marché du travail (Maurice, Sellier, Silvestre, 1986; Allmendinger, 1989; Müller, Shavit, 1998; Hannan et al., 1998). *Il existe dans cette tradition de nombreux travaux de recherche portant sur l'étendue et la nature de «l'adéquation» entre le niveau et le contenu de l'enseignement/de la formation dispensés dans le cadre de la scolarité à plein temps et l'emploi/la profession adoptés ensuite* (Traduit de l'anglais) (Hannan, Werquin, 2000, p. 107). Müller et Shavit, qui ont examiné dans cette tradition *l'importance des différences entre les institutions éducatives nationales pour les débouchés professionnels* (Müller et Shavit, 1998, p. 8-44), soulignent le fait que *les effets de l'éducation sur le processus d'obtention d'un emploi, de même que son impact sur les perspectives d'emploi sur le marché du travail, sont conditionnés de manière systématique par le contexte institutionnel spécifique. L'ampleur tout comme la nature de ces effets varient d'un pays à l'autre, et la variation est due, dans une large mesure, aux différences existant dans l'organisation sociale de l'enseignement.* (Traduit de l'anglais) (Müller, Shavit, 1998, p. 36). Leurs résultats soulignent la corrélation entre le système éducatif institutionnalisé, en particulier le système de formation professionnelle (*Le facteur décisif semble être l'ampleur de la spécificité professionnelle du système éducatif*, ibid. 39) (Traduit de l'anglais), et la place dans la vie active. Toutefois, ils se réfèrent eux aussi de manière explicite aux institutions éducatives établies, qui représentent les systèmes éducatifs nationaux. Leur étude ne porte pas sur les initiatives, les projets et les formes non institutionnelles d'apprentissage professionnel, qui jouent un rôle essentiel pour l'issue de la formation des jeunes en difficulté, si bien qu'on ne peut guère en tirer de conclusions en vue d'actions pratiques propres à améliorer la pédagogie de la transition. Depuis la fin des années 1990, les travaux comparatifs européens portant sur les mesures immédiates de préparation professionnelle se succèdent. Les projets d'étude et d'évaluation s'interrogent sur l'efficacité et l'efficacé des mesures de préparation professionnelle (cf. notamment Commission européenne, 1996; Brandsma, 2000; Hammer, 2003). Un autre axe de recherche prend la perspective subjective comme point de départ de l'interrogation sur les conditions de réussite de la transition (Stauber, Walther 2001) et se concentre sur l'orientation des concepts de la pédagogie (professionnelle) sur les besoins spécifiques du groupe cible des jeunes défavorisés (Evans, Niemeyer, 2004; Heidegger, Niemeyer, Petersen et al., 2005).

Ces travaux de recherche concluent également que c'est surtout le contexte d'éducation et de travail dans lequel s'insèrent les mesures de qualification qui est décisif pour la réussite de la transition (Raffe, 1987; Caroleo, Pastore, 2003; Evans, Niemeyer, 2004). On est dès lors en droit de se demander si une « offensive de qualification » consistant en mesures supplémentaires de qualification peut constituer la réaction unique et suffisante pour lutter contre l'élargissement du fossé entre système éducatif et système d'emploi, ou s'il s'agit ici de transmettre des qualifications clés pour ouvrir certaines portes (Heikkinen, Niemeyer, 2005; Evans, Niemeyer, 2004). Il faut également se demander en même temps si l'accès à une activité professionnelle est un indicateur suffisamment exhaustif de la réussite de la transition. Le problème de savoir si l'instrument essentiel d'intégration sociale que constitue l'insertion dans la formation et l'activité professionnelle est valable pour les jeunes défavorisés n'est pratiquement pas abordé. Or, bon nombre d'entre eux ne peuvent espérer que des phases d'insertion sur le marché ordinaire du travail. Pour cette raison précisément, la partie des programmes renforçant la personnalité, qui est axée sur la capacité à maîtriser sa biographie personnelle et sur le développement de la capacité à organiser sa vie professionnelle (Hendrich, 2002), devient particulièrement importante.

Malgré tout, la recherche sur la formation professionnelle est le plus souvent axée sur la question de savoir comment compenser les déficits d'acquisition de compétences, qu'ils soient d'origine structurelle et résultent des systèmes de formation, ou qu'ils soient de nature individuelle et soient dus à des situations de désavantage social, pour répondre efficacement aux exigences du marché du travail. Du fait de cette focalisation sur les questions de la transition de l'école vers l'emploi au sens strict, la recherche sur la transition apparaît comme un thème problématique de la pédagogie de la formation professionnelle. Cela implique cependant un rétrécissement thématique qui, à mon avis, ne correspond pas à la complexité des processus étudiés, reproduisant au contraire le paradigme courant de la « pédagogisation » (professionnelle) et de l'individualisation du problème structurel de la pénurie de places de formation et d'emplois et de l'obsolescence des offres de formation. Au lieu d'apporter une solution au dilemme évoqué ci-dessus entre exclusion structurelle et intégration individuelle, cela revient au contraire à le perpétuer.

Les risques de la transition en Europe

Dans ce contexte, la question se pose de savoir comment la recherche comparative sur le *system of schemes* peut tenir compte, de manière appropriée, des dilemmes ainsi évoqués. Lorsque les mesures « d'aide aux défavorisés » sont conçues pour encourager le développement des compétences et l'auto-émancipation (« Développement des compétences et

émancipation», tel était l'intitulé d'un symposium lors de la conférence de l'ECER à Dublin en 2005), la recherche ne peut aboutir à des recommandations pour l'action propres à faire évoluer la pratique pédagogique que par une concertation systématique avec les acteurs de cette pratique. Cela soulève tout d'abord la question pratique de la manière dont cette concertation peut être assurée; il convient de se demander, en second lieu, comment des résultats et conclusions de validité transnationale peuvent être formulés compte tenu de la référence explicite aux spécificités nationales et/ou régionales. C'est, par exemple, la question de savoir comment la conclusion selon laquelle ce sont les expériences authentiques du travail dans le cadre d'une entreprise qui ouvrent les meilleures perspectives de remotivation et de réintégration, peut être appliquée dans la pratique pédagogique avec les enfants des rues de Lisbonne, les mères adolescentes de Londres ou les laissés-pour-compte du marché de Mecklembourg-Poméranie occidentale.

Si la perspective transnationale dans le cadre d'un projet de recherche européen peut ouvrir un regard plus complexe, d'autant qu'elle relève généralement d'une démarche transdisciplinaire, il s'agit tout d'abord d'un processus de réflexion individuel qui ne conduit pas nécessairement à des conclusions générales.

Pour mettre en évidence le travail de comparaison qui s'impose dans ce contexte, il convient maintenant d'établir un modèle confrontant les différences structurelles quant à leur signification pour les processus de transition des jeunes, en faisant référence aux concepts sociologiques de la recherche sur l'État social et de la recherche sur la jeunesse.

Une issue pragmatique à ce dilemme consiste à identifier les facteurs qui caractérisent un régime national de transition et à dresser un modèle qui les rassemble par groupes de pays. Le contraste au sein des éléments communs est ici un principe fondamental et, en même temps, la structure qui cimente le modèle. L'univocité d'une classification dépend de la mesure dans laquelle elle peut être distinguée d'autres classifications également possibles (cf. Bohnsack, 1997, p. 500). L'objectif visé est le processus de compréhension parfaite, qui est toujours une construction conceptuelle. Dans cette optique, le modèle suivant met en évidence les dimensions des différences des processus d'insertion et des mesures. Il considère que les programmes favorisant la transition des jeunes en difficulté depuis l'école vers la formation et l'emploi s'inscrivent dans trois perspectives au sein du contexte national:

- a) celle du système éducatif établi, et surtout de la réglementation structurelle et institutionnelle de la formation professionnelle,
- b) celle du modèle de prise en charge sociale, ou du système dominant de protection sociale,
- c) celle du discours normatif sur la jeunesse et des modèles régissant transition, autonomie, indépendance, mais aussi sollicitude et aide sociale, dont il constitue l'expression.

Dans le cadre des classifications nationales, les spécificités de ces trois niveaux de référence sont regroupées et mises en référence avec le contexte socio-économique et historique spécifique. On peut ainsi déterminer quatre groupes de pays en Europe. Il ne s'agit pas ici de catégoriser ou d'étiqueter les politiques et les pratiques nationales. Toutefois, l'expérience acquise au fil de divers projets Leonardo (*Réintégration – étude transnationale de programmes de réinsertion sociale et professionnelle des jeunes; Autoévaluation – méthodes, modèle transnational pour l'autoévaluation des compétences personnelles non formelles; Modules: Validation des modules dans l'apprentissage préprofessionnel*), cf. http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm) a montré que la référence à un tel modèle complexe des régimes européens de transition facilite la formulation de recommandations appropriées d'action constituant le résultat des réflexions. Cela a permis ainsi d'orienter des processus d'autoconviction au sein de la communauté de recherche et de susciter des processus d'autoréflexion.

Pour mettre en évidence le travail de comparaison qui s'impose dans le contexte de la recherche sur la transition, on a établi un modèle confrontant les différences structurelles des régimes nationaux de transition quant à leur signification pour les processus de transition des jeunes, en recourant à des travaux de recherche comparative d'autres disciplines. La recherche comparative sur l'histoire des systèmes de formation professionnelle en Europe (Greinert, 1995), de même que sur la genèse des régimes de protection sociale (Esping-Andersen, 1990, 1996), a permis de définir quatre modèles dans lesquels peuvent être classés les pays d'Europe occidentale. Les travaux de recherche comparative sur la jeunesse et sur les problèmes d'exclusion sociale (Stauber, Walther, 2001; Beelmann, Kieselbach, 2003), qui se réfèrent à leur tour au modèle de Esping-Andersen, ont également été inclus dans le tableau.

Les typologies présentent toujours un risque de généralisation abusive lorsqu'elles ne reposent pas sur des réflexions théoriques, sur un choix motivé de critères et sur d'amples analyses. Soulignons donc une nouvelle fois à ce propos que le tableau présenté à la figure 2 est conçu comme un instrument pour le processus d'(auto-)conviction des projets transnationaux de recherche. Les critères fondamentaux se basent sur d'amples acquis de la recherche sur l'histoire de la pédagogie professionnelle, de la recherche comparative sur l'État social, ainsi que de la recherche sur la jeunesse, tels qu'ils sont récapitulés ci-dessous.

1. Comparaison des systèmes de formation professionnelle européens quant à leur potentiel pour l'insertion dans la formation et la vie active

Il faut voir dans la genèse historique des systèmes nationaux de formation professionnelle le résultat de conflits d'intérêts économiques et politiques (Greinert, 1995; Müller, Shavit, 1998). W.-D. Greinert (1995) établit trois modèles qui se distinguent par le rôle joué par l'État dans la réglementation et le pilotage de la formation professionnelle. Dans le cadre de la recherche sur la transition et des mesures d'aide aux jeunes défa-

Figure 2. Modèles des régimes européens de transition dans le contexte de la recherche sur l'État-Providence, la formation professionnelle et la jeunesse

Système de protection sociale	Principes de la politique sociale	Structure du système de formation professionnelle	Responsabilité de l'insertion professionnelle	Faiblesses ou problèmes	Notion culturelle de la jeunesse	Appréciation sociale du chômage des jeunes	Démarche des programmes d'aide	Rapport avec la formation professionnelle
scandinave	La protection sociale est un droit du citoyen	scolaire	La formation professionnelle fait partie du système éducatif, avec un droit général à l'insertion	Transition vers l'emploi. Lassitude de scolaire	Développement de la personnalité constituant un droit du citoyen	Paradoxe car les jeunes sont dans le système éducatif général, pas sur le marché du travail ou de la formation	Extension des possibilités individuelles	Élargissement des filières ordinaires
corporatiste	Les systèmes et le droit à la protection sociale sont tributaires de l'activité professionnelle et de la place dans la vie active	système dual	Responsabilité commune de l'économie et de la politique éducative pour la formation professionnelle	Conditions requises pour progresser, taux d'abandon, pénurie de places de formation	Préparation à la participation sociale et professionnelle (allocation)	Résultat de déficits individuels et de situations défavorisées	Compensation des déficits structurels	Établissement de systèmes parallèles
libéral	L'individu est libre dans une économie de marché souple; risque élevé d'exclusion sociale	tributaire du marché	Régie par le marché	Peu de culture générale, risque au moment de la transition	Visé à une rapide indépendance économique	Stigmatisation de la dépendance	Promotion de l'employabilité	Fonction de passerelle
méditerranéen	Systèmes partiels de garantie de ressources en fonction de la place dans la vie active; grande importance des structures informelles, par exemple, famille, pour la participation sociale	très informelle	Politique éducative, famille, église, etc.	Formation professionnelle relativement peu formalisée, faible prestige de la formation professionnelle	Pas de statut clairement défini et accepté	Résultat de l'absence de structures de formation et d'offres d'emploi appropriées	Prolongation de la scolarité Promotion du placement professionnel	Introduction de structures formelles

vorisés, il s'agit d'identifier en outre quels processus de sélection et d'exclusion intentionnels ou non intentionnels sont inhérents aux systèmes nationaux de formation professionnelle. Il est alors essentiel de se poser les questions suivantes:

- a) La formation professionnelle a-t-elle une importance spécifique au sein du système éducatif national?
- b) Quel rapport entretient-elle avec la formation générale?
- c) Comment et par quels acteurs sociaux la relation quantitative entre offre et demande de formation est-elle gérée? Qui sont les prestataires de la formation?
- d) Qui finance la formation? De quelle manière et par qui la formation est-elle systématisée sur le plan pédagogique?
- e) Quel est le statut social de la formation professionnelle?
- f) Quel statut social la formation permet-elle d'acquérir?
- g) Comment l'accès à la formation est-il réglementé?
- h) Qui assume, sur le plan social, la responsabilité et la compétence pour son intégration?

En se basant sur Greinert, mais dans la perspective explicite de la corrélation entre les structures de transition et les structures de formation professionnelle, G. Heidegger distingue quatre modèles structurels de la formation professionnelle en Europe. Il se réfère (1) au développement des structures économiques nationales, en particulier au moment de l'industrialisation, (2) au degré auquel intervient la politique sociale de l'État, (3) au rapport de forces entre les partenaires sociaux et (4) à la conception «social-démocrate» de la société en tant qu'ensemble causal (Heidegger, 2004, p. 175 sq.).

Dans les pays qui ont un système de formation professionnelle de type scolaire et une solide tradition social-démocrate de politique sociale (par exemple, la Finlande), c'est l'idéal normatif du citoyen responsable, dont la protection sociale est prise en compte par l'État, qui agit. La formation professionnelle apparaît comme un maillon de l'éducation citoyenne générale et, par conséquent, relève de l'État. Le droit à l'éducation et à la formation, droit général du citoyen, s'étend universellement à tous les jeunes. Il n'y en a pas moins aussi des jeunes en état de lassitude scolaire. Les mesures sont cependant conçues en général comme des alternatives temporaires à la formation professionnelle générale de type scolaire et visent toujours à déboucher sur les parcours éducatifs ordinaires. Un aspect particulièrement problématique semble être ici la transition de l'école vers la vie active, comme en témoigne, par exemple, le taux longtemps élevé de chômage des jeunes en Finlande.

Dans les pays à forte tradition d'économie de marché, l'intervention de l'État dans le domaine de la formation professionnelle est moins importante (par exemple, en Grande-Bretagne). Le besoin de formation est directement régi par le marché du travail. La formation s'accomplit la plupart du temps au poste de travail. L'accès à la formation dépend des pratiques d'em-

bauche. Les qualifications certifiées n'ont pas de valeur indicative généralisable. Les structures de soutien et les programmes d'insertion sont également régis par le marché, si bien que ce sont des prestataires de formation privés qui décident de l'accès à la formation (cf. Hayward, 2005). Les mesures de politique éducative ne visent pas seulement à diminuer le chômage des jeunes, mais ont également comme objectif la reconnaissance d'un système général de certification (*National Vocational Qualifications – NVQ*).

Dans les pays à forte tradition syndicale (par exemple, en Allemagne), le système de formation a été établi sur le plan structurel en concertation entre les employeurs, les travailleurs et l'État et est régi par des conventions. La formation professionnelle y jouit d'un haut prestige social. Les diplômes justifient d'un statut de qualification reconnu. Les mesures d'aide aux jeunes défavorisés sont orientées directement sur les structures duales de la formation professionnelle. Elles visent surtout l'acquisition de certificats constituant des droits d'admission. Les compétences non professionnelles ont dès lors beaucoup moins de prestige. La tradition de la responsabilité commune de l'économie, de l'État et des employeurs a toutefois souvent aussi un effet inhibiteur sur la conception de solutions d'insertion alternatives au système de formation très sélectif.

Dans les pays fortement marqués jusque dans la période d'après-guerre par des structures rurales prédominantes des structures informelles de formation professionnelle dans lesquelles on accorde une grande importance à l'apprentissage informel. Les systèmes de reconnaissance et de certification des compétences ne sont cependant guère prononcés. De même, la phase de transition de l'école vers la vie active n'est que faiblement structurée. Le risque de ne pas suivre de formation est élevé, mais en même temps il existe souvent d'amples structures souvent informelles, elles aussi, d'insertion et de soutien, essentiellement au sein de la famille, mais également dans le secteur de l'économie souterraine. Toutefois, la formation professionnelle ne bénéficie pas d'une grande considération et ne représente qu'un «deuxième choix» par rapport à la formation académique. Les mesures structurelles visant à favoriser la transition vers l'emploi sont axées sur l'amélioration de l'image de la formation professionnelle.

2. Résultats de la recherche comparative sur l'État-Providence

Les travaux sur la sociologie de l'État-Providence soulignent également l'interdépendance du développement des systèmes de protection sociale et de la formation des structures industrielles d'activité professionnelle. Ils mettent en évidence la fonction centrale des panoplies d'instruments de l'État-Providence pour la production et la reproduction de la main-d'œuvre sociale ou, comme l'exprime la terminologie en vogue, des «ressources humaines» que constituent les travailleurs, comme une indispensable prestation d'organisation de la société par l'État social moderne (par exemple, Lessenich, 1994).

Les conditions générales de l'organisation du marché du travail instaurées par l'État décident non seulement si – et pour qui – la crise désormais presque traditionnelle du marché du travail mène à une crise de la reproduction individuelle, mais également en particulier si – et pour qui – cette situation de vie précaire se consolide à terme, et donc si – et pour qui – la crise du marché du travail devient également une crise de la situation individuelle et de la biographie personnelle (Lessenich, 1994. p. 225) (Traduit de l'allemand).

Dès lors, les mesures favorisant la transition de l'école vers l'activité professionnelle ne doivent pas être interprétées seulement comme une contribution à l'éducation ou à la qualification, mais s'inscrivent aussi dans le contexte des politiques sociales et de protection sociale nationales. On le voit bien lorsqu'elles sont préconisées comme élément d'une politique d'activation vers le marché du travail consistant à « assister et insister ». Il est donc judicieux d'intégrer aussi dans la comparaison des régimes de transition les travaux de recherche sur les régimes de protection sociale (Esping-Andersen, 1990, 1996; Lessenich, Ostner, 1998). L'analyse des « régimes » publics de protection sociale porte sur les formes spécifiques du traitement institutionnel par les sociétés capitalistes avancées des domaines étroitement entremêlés du travail sociétal et de la protection sociale (*work and welfare*). En fonction des constellations historiques et concrètes des forces politiques et de la genèse de l'institution d'une protection sociale par l'État, de la configuration des pouvoirs politiques et historiques concrets et de l'histoire de la création de la protection sociale de l'État, on peut distinguer différents modes d'intervention sociale publique qui, avec le temps, se figent en ensembles régulatifs relativement stables et politiquement institutionnalisés (Lessenich, Ostner, 1998: 11 sq.). D'après G. Esping-Andersen (1998), pour définir les spécificités des divers régimes publics de protection sociale, on peut se référer à trois critères centraux de différenciation:

- a) l'importance spécifique des trois institutions de soutien que sont l'État, le marché et la famille ou le ménage, et l'interaction des formes de protection publiques et privées;
- b) la qualité et la portée des droits sociaux accordés; en particulier, la mesure dans laquelle la politique de l'État limite le caractère mercantile de la force de travail et réduit la dépendance des individus vis-à-vis du marché;
- c) la structuration de la hiérarchie sociale, c'est-à-dire la logique spécifique de répartition sociale.

Esping-Andersen opère une distinction entre un modèle de protection sociale libéral (États-Unis, Canada, Australie, et également Danemark, Suisse, Grande-Bretagne), un modèle corporatiste (Autriche, France, Allemagne, Italie) et un modèle universel (Norvège, Suède, et aussi Danemark, Finlande). Reprenant la même idée, S. Leibfried (1990) et S. Lessenich (1994) plaident en faveur de l'ajout d'un quatrième modèle de protection sociale

se rapportant aux pays méditerranéens. Ils parviennent donc à quatre modèles structurels (Lessenich, 1994, p. 240).

La concordance avec les modèles de systèmes de formation professionnelle présentés plus haut est frappante. Dans le régime «social-démocrate» (ou universel), le statut de citoyen est associé à un droit général au travail professionnel, les structures correspondantes de la protection sociale se basent sur l'idéal du plein emploi, dont l'État assume la responsabilité du fonctionnement. La protection sociale est liée à la participation à l'activité professionnelle et, pour les jeunes, à leur préparation par la participation aux offres de formation professionnelle ou générale mises à disposition par l'État. Dans le modèle «conservateur» (ou corporatiste), auquel correspond le «système dual» de formation professionnelle, les systèmes de protection sociale sont institutionnellement ancrés selon le principe de l'assurance et (en partie) pilotés aussi par les partenaires sociaux. Le recours aux prestations d'aide sociale est en général associé, comme dans la préparation de la formation, à une indication de déficit individuel. Dans le modèle «libéral», l'État se limite à une protection de base restreinte, une protection complémentaire pouvant être «acquise» à titre individuel dans le contexte de l'économie de marché. La responsabilité propre de l'individu constitue ici la toile de fond idéologique, l'indépendance économique revêtant une importante valeur. La dépendance est stigmatisée. Les risques d'exclusion, pour les jeunes tout comme pour les adultes, sont ainsi fortement individualisés. Dans le modèle «post-autoritaire» (Lessenich) ou méditerranéen, la fonction de régulation de l'État est également limitée. Toutefois, d'autres systèmes de protection sociale, notamment l'Église, les organisations caritatives et la famille, agissent ici à l'encontre de l'individualisation des risques d'exclusion. Un marché du travail déréglementé est caractérisé par des formes d'activité professionnelle temporaire précaire et par l'existence d'une économie souterraine qui rendent possible des stratégies d'inclusion allant au-delà ce que l'on considère comme normal dans le nord de l'Europe.

3. Résultats de la recherche sur la jeunesse

Les travaux actuels de recherche sur la jeunesse, consacrés à la problématique de la transition dans le cadre d'une comparaison européenne, renvoient à l'importance pour l'action institutionnelle des notions idéologiques et des hypothèses normatives, telles qu'elles se manifestent dans les exigences et les attentes envers les jeunes, dans les modèles d'entrée dans la vie active, ou d'individualisation des situations structurelles de crise (Stauber, Walther, s.d., p. 5 sq.). Étant donné que les mesures de la politique de la jeunesse s'inscrivent également dans le contexte des régimes de protection sociale, on peut identifier en Europe, par référence à G. Esping-Andersen, quatre catégories de régimes de la jeunesse. Ils déterminent ainsi différents modes d'interprétation du chômage des jeunes, de même que le contexte des mesures de transition appelées à y faire face (cf., entre autres, McNeish, Loncle, 2003). Dans le régime universaliste, c'est l'idéal du dé-

veloppement personnel individuel qui règne. La motivation est donc l'objectif principal de l'éducation et des mesures de la politique de la jeunesse. Les jeunes ne se voient confrontés qu'à quelques attentes de normalité contraignantes. Dans le régime libéral, en revanche, la norme qui règne est celle d'une période de jeunesse brève assortie d'une indépendance économique relativement rapide. Dans le régime de transition axé sur l'activité professionnelle (régime corporatiste), la jeunesse est avant tout une jeunesse en cours d'éducation/de formation, ce qui va de pair avec l'attribution précoce d'une position sociale correspondant à une formation professionnelle. Dans les régimes sous-institutionnalisés (méditerranéens), la jeunesse n'a pas de statut social clairement reconnu, mais représente plutôt un vide compensé en priorité par la famille (Pohl, Walther s.d., p. 7).

Conclusions

L'examen synthétique mené dans la perspective de la recherche sur la formation professionnelle, les régimes de protection sociale et la jeunesse a abouti à l'élaboration d'un cadre conceptuel (figure 2) qui illustre la relation complexe entre politique de l'emploi, politique éducative et politique sociale au niveau de leur expression institutionnelle, de leur mise en œuvre pratique et de leur impact normatif. Ce modèle représente un cadre analytique pour de futures réflexions transnationales. Il s'agit d'un modèle abstrait avec tous les raccourcis qu'impose inéluctablement la constitution d'un modèle. L'examen synthétique n'en met pas moins en évidence le fait que les régimes scandinave, corporatiste, libéral et méditerranéen présentent chacun des modes de transition spécifiques et que l'on peut de ce fait distinguer des différences au niveau des intentions dont relèvent les mesures d'aide.

Compte tenu de ces aspects, c'est une réponse plus nuancée que l'on peut apporter à la question de la pertinence de la recherche comparative européenne sur la transition. Les éléments structurels de l'exclusion et de l'insertion diffèrent dans le contexte de chaque pays, au même titre que leur mode individuel de gestion. Le «succès» ou «l'échec» de mesures données ne peuvent donc être qu'insuffisamment représentés par des méthodes axées sur les résultats et opérant sur la base de critères tels que les taux de placement ou la durée du chômage. L'insertion professionnelle et sociale durable des jeunes «défavorisés» n'apparaît dans une perspective à long terme que dans la synthèse complexe de l'édifice global des facteurs individuels et sociaux. Cela nécessite des méthodes complexes, qui à la fois adoptent une perspective transnationale, tiennent adéquatement compte des différences culturelles et soient en mesure de représenter aussi bien les changements structurels que les développements individuels.

Le tableau présenté (figure 2) peut servir de base à un processus de formation de convictions pour les projets de recherche européens. Il s'agit

d'un modèle reflétant la manière dont les orientations normatives s'inscrivent dans les mesures en faveur de la transition de l'école vers l'emploi et renvoyant par ailleurs aux références transdisciplinaires de la recherche comparative sur la transition. L'agencement du système de transition au niveau de la pratique pédagogique et de la politique éducative devrait saisir la pluridimensionnalité des perspectives telle qu'elle a été évoquée en tenant compte du fait que les mesures concernées ont un impact tant dans le contexte du système de protection sociale établi, que dans le contexte du système de formation professionnelle établi, et que les jeunes qui y participent se trouvent dans une phase biographique de développement de leur identité dans laquelle, au-delà de l'orientation et de la formation professionnelles, d'autres orientations normatives agissent.

Les conceptualisations présentées fournissent par ailleurs des impulsions capitales pour la recherche future. Il conviendrait tout d'abord d'élargir le tableau aux États membres de l'UE d'Europe orientale. La question se pose ensuite de savoir dans quelle mesure les différences culturelles demeurent opérantes, compte tenu de la tendance actuelle au démontage des systèmes publics de soutien et de réglementation, ainsi que de la conquête des systèmes de protection sociale et d'éducation par l'économie libre de marché. Comment les politiques sociales et éducatives, à première vue uniformisantes, vont-elles dans le contexte culturel national être transformées en pratiques institutionnelles? Et puis: une uniformisation est-elle raisonnable et réalisable compte tenu de l'hétérogénéité historique? Il apparaît plus que douteux qu'une cohérence sociale puisse s'établir et s'implanter durablement dans le contexte national en passant par des réglementations et des processus transnationaux. Enfin, il ne faut pas oublier que les réflexions étaient centrées sur le niveau macro et méso de la planification et de l'organisation de la politique éducative et sociale, faisant abstraction du niveau individuel du sujet. Or, face à l'individualisation des risques et à la diversification des transitions, le problème de la réponse subjective à y apporter gagne en importance. ■

Bibliographie

- Allmendinger, Jutta. Educational Systems and Labour Market Outcomes. In: *European Sociological Review*, 1989, vol. 5, n° 3, p. 231-250.
- Beelmann, Gert; Kieselbach, Thomas. Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2003 (B 06-07), p. 32-39.
- Bohnsack, Ralf. Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (dir.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 1997, p. 492-502.

- Brandsma, Jittie. Training and employment perspectives for lower qualified people. In: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001, vol. 3, p. 137-172.
- Carle, J.; Julkunen, I. *Young and unemployed in Scandinavia – A Nordic comparative study*. Copenhagen: The Nordic Council of Ministries, Nord 1998, n° 14.
- Caroleo, Floro Ernesto; Pastore, Francesco. Youth participation in the labour market in Germany, Spain and Sweden. In: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*. Bristol: The Policy Press, 2003, p. 109-134.
- Commission européenne. *Lignes directrices pour l'emploi 2002*. Bruxelles, 17 octobre 2001.
- Commission européenne. L'intégration des groupes défavorisés sur le marché de l'emploi. Rapports nationaux des États membres de l'UE. Observatoire européen de l'emploi. *Tendances*, 1996, n° 27.
- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. Objectif compétence: former et se former. *Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*. Cedefop Reference series, 5, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Dietrich, Hans. *Jugendarbeitslosigkeit und Aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in ausgewählten europäischen Staaten – Entstaatlichung oder neue Verstaatlichung von Stratifikationssystemen?* Peut être consulté sur Internet à l'adresse suivante: <http://doku.iab.de/externe/2004/k040511f19.pdf> [29.01.2007].
- Dietrich, Hans. Scheme participation and employment outcome of young unemployed people; empirical findings from nine European countries. In: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*. Bristol: The Policy Press, 2003, p. 83-108.
- EGRIS, réseau thématique financé par la Commission européenne au titre du programme Targeted Socio-Economic Research (TSER) (2001), Misleading trajectories? An Evaluation of the Unintended Effects of Labour Market Integration Policies for Young Adults in Europe, Executive summary. Disponible sur Internet: <http://www.iris-egris.de/egris/tser/> [cité 29.01.2007].
- Esping-Andersen, Göran. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, 1990.
- Esping-Andersen, Göran. *Welfare States in Transition*. Londres, 1996.
- Evans, Karen; Niemeyer, Beatrix. *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Evans, Karen; Niemeyer, Beatrix. Re-Enter and Reconnect – But whose problem is it? In: *Reconnection: Countering social Exclusion*

- Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 1-25.
- Furlong, Andy; Cartmel, Fred. Unemployment, integration and marginalisation: a comparative perspective on 18-to-24-year olds in Finland, Sweden, Scotland and Spain. In: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*. Bristol: The Policy Press, 2003, p. 29-44.
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Das „deutsche System“ der Berufsbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 1995.
- Hammer, Torild. (dir.) *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol: The policy Press, 2003.
- Hannan, Damian F. et al. The effect of national institutional differences on education/training to work transitions in Europe: a comparative research project (CATEWE) under the TSER programm. In: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001, vol. 3, p. 43-90.
- Hannan, Damian F.; Werquin, Patrick. Education and labour market change: The dynamics of education to work transitions in Europe. A review of the TSER Programme. In: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001, vol. 3, p. 91-136.
- Hayward, Geoff. Vocationalism and the decline of vocational learning in England. In: *Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work*, (*bwp@issue*, 2004, N° 7). Disponible sur Internet: <http://www.bwpat.de/7eu/> [cité 29.01.07].
- Heidegger, G.; Niemeyer, B.; Petersen, W. RE-INTEGRATION – Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people. Final Report. Disponible sur Internet: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm [cité 29.01.07].
- Heidegger, Gerald. Suggestions for Improving the Framework conditions for Re-Enter Initiatives. European Policy Recommendations. In: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 159-186.
- Heidegger, Gerald; Petersen, Wiebke. QSED-Quality through self-evaluation and development. Disponible sur Internet: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm [29.01.2007].
- Heidenreich, Martin; Schmidt, G. International vergleichende Organisationsforschung. Opladen: Leske und Budrich, 1991.
- Heikkinen, Anja; Niemeyer, Beatrix. Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen? Eine kritische Revision neuer Lernkulturen in der europäischen Benachteiligtenförderung. In: *Neue Lernkulturen in Europa*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, p. 135-153.
- Hendrich, Wolfgang. *Implizites Wissen für erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz*. Thèse d'habilitation non publiée. Flensburg, 2002.

- Julkunen, Ilse; Malmberg-Heimonen, Ira. Buffers and predictors of mental health problems among unemployed young women in countries with different breadwinner models. In: *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol: The policy Press, 2003, p. 155-172.
- Lassnigg, Lorenz. *Doing comparative research in policy-led international research*. Manuscrit d'un exposé tenu à la conférence annuelle du réseau Vocational Education and Culture: "Transforming politics of education and work". Finlande: Joensuu, 1.9.2005.
- Leibfried, Stephan. Sozialstaat Europa? Integrationsperspektiven europäischer Armutsregimes. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* 70, 1990, p. 295-305.
- Lessenich, Stephan. „Three Worlds of Welfare Capitalism“- oder vier? Strukturwandel arbeits- und sozialpolitischer Regulierungsmuster in Spanien. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 1994, n° 35, fascicule 2, p. 224-244.
- Lessenich, Stephan; Ostner, Ilona (dir.) *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*. Francfort / New York, 1998.
- Maurice, M. Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: *International vergleichende Organisationsforschung*, 1991, p. 82-90.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.J. *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris, 1982.
- McNeish, W.; Loncle, P. State policies and youth unemployment in the European Union: rights, responsibilities and life-long learning. In: López Blasco, A.; McNeish, W., Walther; A. (dir.) *Young people and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: Policy Press, 2003.
- Müller, Walter; Shavit, Yossi. Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1998 (4), p. 501-534.
- Müller, Walter; Shavit, Yossi. *From School to Work*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Niemeyer, Beatrix. „Neue Lernkulturen“ in der Benachteiligtenförderung. In: *Neue Lernkulturen in Europa*. Wiesbaden 2005(a), p. 77-93.
- Niemeyer, Beatrix. *KRIS – Kooperation, Reflexion, Inklusion und Situierete Pädagogik. Transkulturelle Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung*, 2005(b). Disponible sur Internet: http://www.biat.uni-flensburg.de/BIAT/www/index_projekte.htm [cité 29.01.07].
- Niemeyer, Beatrix. *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Niemeyer, Beatrix. Situated learning for social and vocational integration in Germany. In: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht 2004, p. 47-62.
- Pohl, Axel; Walther, Andreas. Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im Europäischen Kontext. Expertise dans le cadre de „Konzeption Bildung-

- sbericht: vor- und außerschulische Bildung". In: DJI (dir.) *Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Vol. 2: Expertisen, Munich: DJI Materialien 2003, p. 230-26.
- Raffe, David. The context of the youth training scheme: an analysis of its strategy and development. In: *British Journal of Education and Work*, 1987, vol. 1, p. 1-31.
- Re-Integration. Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people*. A Leonardo II Reference Material project. Final Report. Flensburg, 2005. Disponible sur Internet: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm [cité 29.01.2007].
- Solga, Heike. Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2003 (B 21-22), p. 19-25.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas. Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe. In: *Journal of Youth Studies*, 2001, vol. 4, n° 1, p. 101-118.
- Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work, *bwp@issue* n° 7. Disponible sur Internet: <http://www.bwpat.de/7eu/> [cité 29.01.2007].
- Vranken, Jan; Frans, Mieke. *Selection, social exclusion and training offers for target groups*. In: *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes,, 2001, vol. 3, p. 137-172. (Cedefop).
- Wolbers, Marten. *Job Mismatches and their Labour Market Effects among School-leavers in Europe*. Document de travail – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 2002, n° 47.

Le rôle des politiques publiques de formation des salariés en Italie (1)

Giuseppe Croce

Professeur associé auprès de l'Université La Sapienza de Rome, où il enseigne l'économie du travail.

Andrea Montanino

Ministère italien de l'économie et des finances, Cabinet du ministre.
Service du Sous-secrétaire d'État chargé du droit budgétaire et des finances publiques.

RÉSUMÉ

La formation reçue par les salariés dépend en général des choix d'organisation et des financements des entreprises. Dans ce contexte, il est légitime de se demander si les politiques publiques doivent accompagner la répartition spontanée de la formation ou se fixer pour but de la corriger. L'article analyse les motivations et les limites de l'intervention publique, en se focalisant sur le cas italien, dans lequel, au cours des dernières années, le système a changé radicalement grâce aux possibilités accordées aux partenaires sociaux de gérer directement les ressources financières destinées à la formation continue. Les auteurs concluent que les instruments de politique publique en Italie ne sont pas définis d'une manière telle qu'ils permettent de faire clairement face à la demande de formation continue sous ses deux formes, sur base collective et individuelle. Pour cette raison, les auteurs suggèrent une spécialisation des fonds gérés par les partenaires sociaux, afin de promouvoir la formation sur une base collective, en laissant aux gestionnaires publics le soin de répondre de façon prioritaire aux besoins exprimés par les individus.

Mots clés

Continuing training,
public policies,
labour market,
trade unions,
employees,
Italy

Formation continue,
politiques publiques,
marché du travail,
syndicats,
salariés,
Italie

(1) Nos remerciements vont à deux experts anonymes, pour leurs commentaires et leurs critiques utiles. Andrea Montanino s'exprime à titre personnel, son opinion n'engageant pas son autorité de tutelle.

Introduction

L'analyse économique a montré les multiples effets que peut entraîner l'accumulation de capital humain par des processus de formation extra-scolaire: un effet positif sur la productivité et, par conséquent, sur le niveau du salaire et sur sa croissance dans le temps; une participation accrue au marché du travail; une réduction du risque de perte d'emploi. En outre, elle peut contribuer à améliorer le degré de satisfaction des individus à l'intérieur d'une organisation de production, leur permettre de s'impliquer de façon active dans la résolution des problèmes et de faciliter l'interaction entre eux et l'extérieur.

Face à ces multiples effets, si l'on concentre l'analyse sur la formation continue, il est nécessaire de se demander comment s'effectue la sélection des salariés envoyés en formation.

L'analyse empirique montre que dans tous les pays, les activités de formation ne se répartissent pas de façon uniforme entre les différents groupes de salariés. Seule une partie d'entre eux bénéficient de possibilités de formation, tandis que d'autres n'y participent que rarement, voire jamais (OCDE, 2003; Lynch et Black, 1998; Bassaniniet al., 2005).

En ce qui concerne l'Italie, la participation des adultes à l'enseignement et à la formation montre une forte corrélation positive avec le niveau d'éducation de départ (Eurostat, 2004). Des enquêtes plus récentes mettent en évidence un taux de participation des salariés du secteur privé à la formation continue de 30 % en ce qui concerne les trois années précédant l'entretien (Enquête «Plus» ISFOL 2005; Croce, Laj et Pancioni, 2006). De façon très synthétique, on observe que la propension à offrir de la formation est sensiblement plus faible parmi les entreprises de moins de 50 salariés, dans les secteurs des services aux familles et dans l'agriculture, et reste également faible dans le secteur des constructions et de l'industrie manufacturière. Dans les régions méridionales, le taux de participation des salariés est inférieur à la moyenne. En outre, après l'âge de 45 ans, les taux de participation baissent rapidement. Les données montrent également une participation inférieure des femmes. Les salariés ayant un contrat à durée déterminée ou à temps partiel sont encore plus défavorisés. Les salariés se trouvant dans la tranche de revenus la plus basse participent à la formation organisée par l'employeur plus rarement que les autres. Le taux de participation des salariés possédant le certificat de l'école secondaire de premier degré est égal à environ 2/3 de ceux des diplômés, et à peine 1/3 des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Angotti e Bernardini, 2006; Montanino, 2001). Enfin, ouvriers et artisans présentent un faible taux de participation. De même, les données relatives aux premières activités financées par les fonds gérés par les partenaires sociaux pour financer la formation continue confirment que certains groupes de salariés continuent à n'avoir que de faibles chances de participer à des activités de formation (ministère du travail, 2006).

La répartition des possibilités en matière de formation entre les différents groupes de salariés peut être très inégale, comme on l'a vu. Il est donc possible que l'action spontanée du marché contribue à augmenter les inégalités et la segmentation sur le marché du travail. Du fait de cette situation, les politiques publiques doivent-elles accompagner cette répartition spontanée, ou se fixer comme objectif de la corriger? Dans le second cas, selon quels critères, avec quels instruments? Quelles sont les implications pour les systèmes de formation continue en Italie?

Dans la section suivante, il est procédé à l'examen des motivations et des limites d'une intervention publique sur la base du double critère de l'efficacité et de l'équité. Dans la troisième section, il est expliqué de quelle façon les politiques de formation – pour être efficaces – doivent être induites par la demande, qui peut revêtir différentes formes selon les caractéristiques de la personne qui présente cette demande; la quatrième section présente brièvement les politiques publiques italiennes de formation des salariés, tandis que la section suivante analyse l'adéquation du système italien par rapport au double objectif d'amélioration de la répartition de la formation continue en trois groupes de salariés et d'augmentation du volume global de possibilités de formation, en présentant certaines propositions correctives. La sixième section constitue la conclusion.

Efficacité et équité de la répartition de la formation

Les politiques de formation peuvent non seulement promouvoir un volume global adapté de formation, mais également influencer sur la répartition de cette formation parmi les différents groupes de salariés. Si l'on tient compte du critère de l'efficacité, la meilleure répartition d'un point de vue social est celle qui permet à chaque salarié de recevoir la quantité de formation qui correspond à celle qui génère la plus-value sociale la plus élevée. Cette plus-value est égale à la différence entre le produit pouvant être obtenu par l'utilisation du travail résultant de la formation et les coûts globaux engagés pour cette formation.

L'analyse économique montre que les choix privés (des salariés et des entreprises) peuvent aboutir à une quantité de formation inférieure à la quantité efficace^(?). Les causes de ce sous-investissement peuvent résulter du fonctionnement des marchés du travail, ou trouver leur origine ailleurs (Brunello et De Paola, 2004; *CESifo Working Paper* 1286, 2004; Leuven, 2005). La difficulté de coordination est, en particulier, l'une des raisons qui rendent plus difficile l'accès à un niveau optimal de formation. En effet, tant le salarié que l'entreprise en général bénéficient de la formation et, par conséquent, l'un et l'autre doivent y contribuer pour atteindre le niveau d'inves-

(?) Théoriquement, il est également possible que l'inefficacité des choix privés consiste en un excès de formation.

tissement efficace d'un point de vue social. D'autre part, les caractéristiques intrinsèques de l'investissement en termes de formation, à savoir le caractère intangible et l'impossibilité de vérification (il est difficile de mesurer en termes incontestables la quantité et surtout la qualité de la formation), rendent difficile le financement conjoint par deux entités. Si le salarié n'est pas en mesure de contrôler et d'exiger de l'entreprise que la formation reçue soit conforme à celle prévue, la possibilité de trouver un accord sur la couverture des coûts n'existe plus. Par conséquent, chaque partie devra décider unilatéralement, et le résultat ne sera pas efficace d'un point de vue collectif. Il est probable, plus précisément, que l'investissement sera effectué par la partie pour laquelle le rendement privé pouvant être obtenu est le plus important (qui, en même temps, ne subit pas de contraintes empêchant l'investissement) (Acemoglu et Pischke, 1999).

Dans la logique de cette hypothèse théorique, il résulte de l'analyse empirique que, dans la plupart des cas, la formation est fournie par les entreprises, sans être pour autant de nature strictement spécifique. Ou plutôt, la formation peut être caractérisée principalement comme étant transférable (c'est-à-dire qu'elle fournit des compétences et des connaissances pouvant également être employées dans d'autres entreprises que celle auprès de laquelle le salarié les a acquises). Dans les pays européens, entre 70 et 80 % en moyenne (selon les sources statistiques) des cours sont fournis – et, dans la plus grande partie des cas, également payés – par les entreprises. Pour l'Italie, ce pourcentage s'élève à au moins 60 % (Enquête «Plus» ISFOL, 2005). Même si l'on tient compte de la durée inférieure des cours fournis par les entreprises par rapport à ceux qui ne dépendent pas d'elles, il reste vrai, en toute hypothèse, qu'en moyenne les deux tiers de la formation reçue par les salariés dépendent des entreprises (Bassanini et al., 2005).

Il résulte de cette situation que presque toutes les entreprises exercent un rôle de première importance dans la programmation et dans la gestion des activités de formation et, par conséquent, dans la sélection des destinataires. Dans ces circonstances, il est évident que les investissements en matière de formation refléteront l'objectif d'optimisation de la rentabilité privée de l'entreprise, plutôt que de la plus-value sociale, et seront conditionnés par les contraintes en matière d'information, d'organisation et de financement auxquelles l'entreprise elle-même peut être soumise (Leuven et Oosterbeek, 1999). Les résultats peuvent donc s'écarter de façon plus ou moins importante du critère d'efficacité, mais surtout, les choix des entreprises tendront à pénaliser de façon plus lourde les groupes faibles de salariés. La formation offerte aux composants faibles de la force de travail sera pauvre, dans la mesure où elle présente une rentabilité *brute* limitée et des coûts élevés. Nous pouvons au contraire nous attendre à ce que ce soit les salariés forts sur le marché du travail (les plus instruits, les mieux intégrés dans les structures d'entreprises, ou ayant à leur disposition du temps et des ressources) qui bénéficient également des meilleures possibilités de formation.

Il est donc possible d'imaginer une intervention publique expressément finalisée au soutien de la formation des groupes faibles, afin de réduire les inégalités de revenus et de perspectives professionnelles entre les salariés.

Une intervention de cette nature, qui répond à un objectif d'équité, peut donner lieu, selon les cas, à deux résultats différents. Dans le cas le plus favorable, la formation des personnes faibles permet une réduction des inégalités et, en même temps, une amélioration de l'efficacité. La formation destinée aux salariés employés à durée déterminée en est un exemple: il s'agit, en général, de jeunes possédant un niveau d'instruction moyen à élevé, mais sans ressources financières, auxquels les entreprises ont peu d'intérêt à offrir une formation en raison de leur taux de roulement et qui, d'autre part, ne peuvent y accéder à titre individuel en raison de l'absence de ressources propres et de crédits pour la dépense en matière de formation. Une intervention en leur faveur réduirait la fracture en matière de formation dont ils souffrent, en améliorant en même temps l'efficacité.

À l'opposé, un compromis entre efficacité et équité peut, au contraire, être trouvé. La réduction des inégalités, en effet, peut nécessiter que la formation soit poussée au-delà du niveau optimal, entraînant une baisse du niveau de l'efficacité. Dans ce cas, d'un point de vue global, les coûts de la formation supplémentaire (supportés par l'entreprise et / ou par l'État) dépassent les bénéfices (augmentation de productivité); toutefois, elle peut se justifier dans la mesure où elle est avantageuse pour les groupes faibles qui n'en sont pas destinataires, et souhaitable du point de vue de la société dans son ensemble, dans la mesure où elle satisfait le critère d'équité. Naturellement, la formation supplémentaire ne doit pas, en toute hypothèse, dépasser la limite au-delà de laquelle elle n'apporte aucun bénéfice (même hors coûts) pour les destinataires. Dans ces circonstances, en effet, d'autres mesures devraient être préférées à la politique de formation, telles que, par exemple, des programmes d'éducation des adultes, des politiques actives du travail, ou des transferts monétaires (Lynch, 2003).

Un exemple de situation dans laquelle un compromis pourrait être trouvé est celle relative aux salariés ayant un niveau faible d'instruction, pour lesquels les effets de la formation en termes d'apprentissage et de productivité peuvent être modestes. Dans cette hypothèse également, les entreprises sont relativement peu enclines à fournir de la formation. Une intervention publique leur offrant de plus grandes possibilités d'acquisition de capital humain peut avoir un effet bénéfique par rapport à leur condition désavantageuse sur le marché du travail, mais impliquer un coût en termes d'efficacité.

Les politiques de formation induites par la demande

Au cours de ces dernières années, l'attention des gouvernements des pays développés à l'égard de la formation continue s'est accrue. Dans ce nouveau contexte, il a été nécessaire de redéfinir la logique et les modalités de l'intervention publique par rapport au passé. L'orientation que nous pouvons retenir aujourd'hui comme étant dominante considère que les politiques de formation doivent agir de façon prépondérante du côté de la demande de formation exprimée par les salariés et par les entreprises, grâce à des mesures et à des incitations de nature à favoriser autant que possible le financement direct et coordonné par les salariés (Wurzberg, 1998; Gasskov, 2001; Bassanini, 2004). Cette approche, du point de vue de la demande et s'appuyant sur le cofinancement, renverse la configuration plus traditionnelle basée principalement sur l'offre de formation – par l'intermédiaire de financements ou de versements directs – de la part des organismes publics. Cette approche est justifiée par les arguments suivants:

- une grande partie des revenus de la formation va au bénéfice des entreprises et des salariés qui y participent et il est, par conséquent, naturel qu'ils en supportent les coûts;
- les contraintes qui pèsent sur la dépense publique limitent les ressources disponibles pour des interventions financières de soutien de la formation;
- il est opportun de mettre en œuvre les mécanismes du marché dont résultent les choix d'investissements des personnes intéressées (mécanismes qui, au contraire, sont négligés par l'approche du point de vue de l'offre).

Un système reposant sur la demande peut être considéré comme plus adapté pour responsabiliser les personnes intéressées, assurer la flexibilité opérationnelle nécessaire et éviter des inadéquations entre l'information fournie et les besoins de l'économie en termes de formation (Finegold, 1996). Une telle orientation est déjà présente, bien que sous des formes et à des degrés très différents, dans les principaux modèles nationaux de formation continue existant dans les pays européens. En leur sein, en effet, plus que dans les systèmes de formation initiale, le rôle de décideurs et de financiers joué par des personnes privées (salariés et entreprises) est prépondérant par rapport à l'intervention publique (Croce, 2005).

Toutefois, l'approche centrée sur le cofinancement par les entreprises et les salariés n'est pas non plus sans limites. La possibilité que les choix privés assurent un flux satisfaisant d'investissement dans la formation n'apparaît pas du tout acquise. Dans la réalité, comme on l'a vu, c'est précisément la coordination des investissements en matière de formation de salariés et d'entreprises qui pose particulièrement problème. Par conséquent, il est probable que l'on verra s'affirmer un *régime de choix unilatéraux*, avec

les inefficacités qui peuvent en résulter, plutôt qu'un *régime de cofinancement*. Si ce sont les entreprises, en particulier, qui financent la formation, leurs choix tendront à optimiser leur propre rentabilité privée, sans prendre correctement en considération celle des salariés. Les ressources disponibles seront destinées à la formation des groupes de salariés avec une rentabilité plus élevée pour elle. En outre, en ce qui concerne le sujet qui nous intéresse ici, l'approche basée sur le cofinancement peut tendre à réaliser une répartition la plus efficace possible, mais elle ne prend pas explicitement en considération le fait que celle-ci ne soit pas satisfaisante par rapport aux évaluations en équité.

Par conséquent, si d'un côté la politique publique doit être attentive aux effets de déplacement de l'investissement privé et, au contraire, l'y inciter, elle doit d'autre part être également en mesure d'intervenir si le niveau global et la répartition des investissements en matière de formation s'éloignent des objectifs d'efficacité et / ou d'équité.

Politiques de formation sur base collective et sur demande individuelle

Si l'on examine l'approche du côté de la demande de formation, les politiques publiques peuvent prendre des caractéristiques différentes selon qu'elles s'adressent à la demande exprimée par les entreprises ou par les salariés.

Si l'on examine l'expérience des différents pays européens, les interventions publiques mises en œuvre à la suite d'une demande des entreprises se caractérisent souvent comme des *politiques sur une base collective*, dans la mesure où celles-ci prévoient une coprogrammation, et parfois une cogestion, des interventions en matière de formation de la part des partenaires sociaux. Cela demande une capacité de conception, une présence active des représentants des salariés de préférence en entreprise, et également une capacité de gestion du plan lui-même, composantes qui – particulièrement pour les petites entreprises – peuvent rendre difficile l'accès aux ressources publiques. Les interventions qui répondent à la demande exprimée par les salariés, au contraire, peuvent être considérées comme des *politiques sur demande individuelle*. Dans ce cas, chaque salarié, qui est également le bénéficiaire final de l'intervention, exprime la demande de formation.

Il est important de montrer que, dans un système idéal de formation continue, ces deux types de politiques pourraient bénéficier de la faculté d'être complémentaires l'une par rapport à l'autre, dans la mesure où elles servent à satisfaire des exigences de formations distinctes. L'information sur demande individuelle ne se superpose pas à celle organisée par l'intermédiaire de plans de formation, dans la mesure où elle intercepte et satisfait une demande qui pourrait être difficilement explicitée dans des plans décidés par l'entreprise.

La complémentarité entre les deux politiques peut être brièvement démontrée de la façon suivante: dans le cas où la formation est conçue par

des entreprises au moyen de plans de formation, ceux-ci en général répondront avant tout aux exigences des entreprises dans le cadre d'un *marché intérieur du travail*. Dans ce cas, par conséquent, l'entreprise se charge de la formation des salariés dans un contexte de relations d'emploi stables dans l'ensemble et d'échanges entre salariés et entreprises avantageux pour les uns comme pour les autres. Au contraire, la voie individuelle vers la formation qui prévoit que le salarié choisisse de façon autonome son parcours de formation, pourrait mieux répondre aux exigences des salariés qui n'appartiennent pas au marché intérieur du travail, qui sont faiblement liés à l'entreprise et qui, par conséquent, doivent personnellement se charger d'organiser leur formation. Les destinataires naturels de ce second ensemble de politiques sont par conséquent, en premier lieu, les salariés qui interviennent sur des *marchés professionnels* et qui présentent une forte mobilité mais, dans une mesure importante, également ceux qui peuvent s'intégrer dans des conditions de *marché secondaire* ⁽³⁾.

Un système articulé en politiques sur la base collective et sur demande individuelle est, dès lors, potentiellement en mesure de satisfaire les exigences de formation de salariés ayant des caractéristiques personnelles, ou relatives au marché du travail, très différentes. Cependant, afin que cela soit effectivement possible, il est important que la structure et l'objectif de ces politiques soient conçus de manière à leur permettre de faire face, d'un côté, aux imperfections des marchés, du travail, du crédit et de la formation et, d'autre part, aux limites structurelles dont souffre l'intervention publique dans le domaine de la formation. Il est possible de développer, dans cette perspective, certaines des conditions dont dépend leur efficacité. En ce qui concerne les politiques sur la base collective, il est nécessaire qu'elles soient en mesure de:

1. réduire les problèmes de parasitisme entre entreprises (cette exigence peut justifier, par exemple, l'imposition d'une contribution obligatoire à la charge des entreprises, comme le prélèvement de 0,30 %);
2. supprimer de façon effective les contraintes limitant l'activité de formation des entreprises et des salariés, en tenant compte du fait que, surtout dans le cas des petites entreprises, ces contraintes peuvent être de nature financière, mais également informative, organisationnelle ou temporelle;
3. favoriser la coordination entre entreprises et salariés, réduisant ainsi les problèmes d'asymétrie de l'information et de manque de confiance, qui peuvent empêcher un cofinancement effectif de la formation.

⁽³⁾ Il y a lieu de préciser que le *marché intérieur du travail* correspond aux entreprises qui font de la formation en interne, et le *marché secondaire* correspond aux entreprises et aux emplois de qualité inférieure par rapport auxquels il n'existe pas d'intérêt des entreprises à investir dans la formation et, enfin, le *marché professionnel du travail* se compose des salariés ayant des qualifications professionnelles élevées et reconnues, par conséquent dotés d'un pouvoir élevé de négociation et susceptibles de supporter les coûts de leur propre formation.

En ce qui concerne, au contraire, les politiques de formation sur demande individuelle, leur efficacité dépend de:

1. la capacité de suppression des contraintes qui empêchent les salariés de procéder à leur propre formation, et en particulier des contraintes de trésorerie;
2. mesures permettant de favoriser la diffusion des informations et de garantir la qualité de la formation, afin d'élargir l'éventail des bénéficiaires potentiels de ces instruments;
3. la capacité de sélectionner, en tant que destinataires, les individus qui interviennent sur les marchés du travail extérieurs et sur les marchés professionnels.

La démarche conceptuelle prévoyant un double canal pour la formation continue doit alors être évaluée sur la base de la configuration effective du système et de son efficacité. Un système qui n'est pas en mesure de poursuivre ses objectifs, c'est-à-dire de répondre aux exigences d'efficacité et d'équité pour les diverses personnes et situations identifiées, pourrait ne pas justifier l'existence d'un prélèvement obligatoire pour financer la formation. Il pourrait au contraire rendre préférables des formes d'incitation de la formation moins sélectives et plus automatiques, orientées vers la réalisation d'un ensemble plus limité d'objectifs.

Les politiques publiques de formation des salariés en Italie

Les politiques publiques de formation des salariés se sont développées au cours des 10 dernières années et sont en grande partie, voire exclusivement, basées sur des instruments de subventions financières. Le premier instrument disponible est la loi nationale relative à la formation continue (loi n° 236 de 1993), mise en œuvre à compter de 1996 et destinée à tous les salariés des entreprises privées. Cette loi finance principalement des plans de formation présentés par les entreprises en accord avec les représentants des salariés, mais la responsabilité de la programmation et de la définition des priorités d'intervention revient à l'administration publique, en particulier aux Régions, qui reçoivent annuellement une partie du financement de la part de l'État. En ce sens, il faut préciser qu'au cours des dernières années, on a cherché à orienter les financements en faveur de catégories de salariés qui ne sont généralement pas impliqués dans les processus de formation, en essayant d'insister sur l'objectif de l'équité par rapport à celui de l'efficacité.

Outre les plans de formation traditionnelle, la loi prévoit également le financement d'un système de coupons individuels, dans le but de réduire les lourdeurs bureaucratiques dans la gestion des ressources et d'augmenter le nombre de participants à des activités de formation.

Le second instrument de financement a été introduit en 2000, avec une finalité plus spécifique, celle de favoriser le droit individuel à la formation des salariés. La loi demande aux partenaires sociaux d'insérer dans les accords contractuels la possibilité de bénéficier de congés pour des activités de formation, même sans relation directe avec l'activité salariée. En alternative, les Régions peuvent aussi utiliser leurs ressources pour financer des bons individuels.

Dans l'ensemble, ces deux instruments de financement représentent actuellement environ 15 % des ressources annuellement disponibles pour les entreprises et les salariés. Une part plus consistante, égale à environ 40 %, provient des actions financées par le Fonds social européen. Ces dernières suivent également l'approche traditionnelle des plans de formation et ne se distinguent pas de façon sensible – du point de vue du salarié et de l'entreprise – des lois de financement nationales.

Au cours des années 2004 – 2005, les fonds interprofessionnels ont commencé à fonctionner en Italie. Il s'agit d'organismes privés gérés par les partenaires sociaux pour financer la formation des salariés. Les entreprises peuvent volontairement décider d'adhérer à un fonds et, dans ce cas, de choisir l'un des 12 fonds actuellement actifs. Par l'activation de ces fonds, l'État a délégué la gestion de la politique publique aux partenaires sociaux, dans l'hypothèse où ces derniers disposeraient d'un réseau d'information plus large par rapport aux administrations publiques, et pourraient par conséquent mieux finaliser les ressources. En outre, s'agissant de structures de type privé, ils peuvent définir des procédures plus légères pour le versement des ressources. Ces fonds représentent pour le moment la part résiduelle de 45 % des ressources à disposition pour la formation des salariés et sont appelés à croître au cours des prochaines années, jusqu'à représenter le principal canal de financement public des politiques de formation continue. Il convient d'indiquer que l'origine du financement résultant des lois nationales, de la part nationale du Fonds social européen, ou des fonds gérés par les partenaires sociaux, est en grande partie la même, c'est-à-dire représente 0,3 % de l'ensemble des salaires que les entreprises versent obligatoirement à l'État. Le caractère obligatoire de la contribution est justifié par l'existence de parasitisme dans le financement de la formation en l'absence de coordination volontaire entre les agents; en prélevant des ressources principalement à l'emploi privé, cela permet en outre d'étaler les charges tout en maintenant le prélèvement par tête dans des limites raisonnables.

L'objectif de la contribution, à la charge de l'entreprise mais proportionnelle aux salaires, implique de fait une répartition des coûts de la formation entre entreprises et salariés, dans la mesure où l'introduction de la contribution entraîne – pour des valeurs normales d'élasticité de la demande et de l'offre de travail – une réduction de la plus-value des unes comme des autres. Le financement de la formation est donc alimenté par des ressources d'entreprises et de salariés. Ce cofinancement justifie d'un point de vue économique la nécessité des accords entre les parties dans le financement de

la formation continue, ainsi que la nature paritaire des fonds, dans lesquels les partenaires sociaux gèrent conjointement les politiques de formation.

Le financement par l'intermédiaire de la contribution obligatoire proportionnelle aux salaires et géré par les partenaires sociaux rapproche le système italien du modèle *interventionniste*, dans lequel des obligations légales spécifiques imposent ou réglementent les investissements relatifs à la formation. Des systèmes analogues existent en France, en Belgique, en Espagne, et au Danemark. D'autre part, l'institution des fonds interprofessionnels, que nous retrouvons sous des formes analogues dans ces mêmes pays et dans d'autres pays tels que les Pays-Bas, a donné naissance à un fort élan d'autonomie et de coopération entre les partenaires sociaux, en leur confiant la possibilité non seulement de gérer, mais aussi d'orienter et de développer le système de la formation continue.

Quelques réflexions sur les instruments des politiques en Italie

Au cours de l'actuelle phase de transformation du système de la formation continue, il convient de se demander si les politiques publiques opérant aujourd'hui en Italie sont effectivement en mesure de poursuivre, outre une augmentation du volume de la formation réalisée, une amélioration de sa répartition. À cet égard, une question «structurelle» doit en particulier être traitée, à savoir si les instruments disponibles, basés sur le double canal des activités cofinancées par l'administration publique (droit national et Fonds social européen) et par les fonds interprofessionnels gérés par les partenaires sociaux, font naître des complémentarités ou, au contraire, des superpositions. Il semblerait que des superpositions aient surtout été constatées, puisqu'à l'intérieur d'une grande partie des programmes existants, on finance à la fois la formation sur demande individuelle et celle sur base collective. En outre, certains des instruments disponibles présentent des caractéristiques similaires, de sorte que les modalités d'exploitation des ressources sont substantiellement équivalentes du point de vue des sujets bénéficiaires.

Il en résulte que, bien que les instruments italiens – qui consistent essentiellement dans l'offre de ressources publiques – comprennent, comme on l'a vu, des politiques sur base collective comme sur demande individuelle, il ne semble toutefois pas que l'objectif global du système réponde à une stratégie politique claire, tendant à différencier les différents instruments en fonction des diverses cibles et à en renforcer la complémentarité.

Le système actuel de la formation continue représente le résultat du développement fragmentaire et souvent tortueux suivi par différents instruments qui le composent, à l'origine desquels ont existé des pressions et des contingences diverses, qui n'ont pas toujours été coordonnées dans

une vision d'ensemble. L'actuelle configuration de l'intervention publique, bien qu'ayant intégré l'approche du côté de la demande, ne reflète pas de façon achevée la bipartition des politiques identifiées dans le paragraphe précédent, donnant plutôt lieu à une superposition dommageable d'instruments.

Par conséquent, une proportion très large de la force de travail reste de fait aux marges du système de formation, et parmi les individus impliqués dans les processus de formation, la part de ceux qui bénéficient de l'intervention publique est ainsi limitée (4). Comme cela a déjà été précisé ci-dessus, cela implique non seulement un risque de renforcement de la segmentation et des inégalités, mais également une perte d'efficacité.

De même, la solution adoptée plus récemment, précisément afin de répondre à l'exigence de formation des segments faibles de la force de travail, ne semble pas satisfaisante. Elle accompagne en effet une segmentation entre la formation destinée aux travailleurs hautement qualifiés et appartenant au noyau central de l'entreprise, et la formation adressée aux travailleurs faibles – peu scolarisés, qui ne sont pas employés à des postes centraux ou ayant des liens peu structurés avec l'entreprise – où la première servirait aux objectifs stratégiques de l'entreprise, tandis que la seconde jouerait un rôle purement compensatoire. Tel est l'écart qui est en train de se présenter entre des fonds interprofessionnels engagés à financer les plans élaborés de fait par les entreprises et destinés principalement aux salariés forts, et le reste des politiques publiques utilisées pour différentes finalités, principalement de type équitable, mais dont l'efficacité est douteuse en termes de développement professionnel des salariés impliqués.

Dans le cas présent, par conséquent, la politique publique ne réussit pas à exprimer entièrement ses potentialités. En partant de l'idée que les instruments législatifs restent les mêmes, son évolution vers un système entièrement articulé de politiques sur base collective et sur demande individuelle, pourrait être facilitée par une spécialisation des politiques dépendant des fonds interprofessionnels et des administrations publiques. Aux premiers pourraient être confiées de façon prioritaire les politiques sur base collective, tandis que les secondes pourraient prendre en charge les compétences relatives aux politiques sur demande individuelle (5).

De cette façon, il serait possible de couvrir les différentes exigences exprimées par la demande et l'auteur de la politique – qu'il s'agisse d'une personne représentant les salariés et les employeurs, ou de l'administration publique – pourrait orienter utilement les instruments permettant de poursuivre le double objectif d'efficacité et d'équité.

(4) Comme le montre le Rapport 2005 sur la formation continue en Italie, la contribution publique couvre environ 10 % de l'ensemble des activités de formation continue.

(5) Dans ce schéma, il resterait à définir le canal destiné au financement de la formation des entreprises n'adhérant à aucun fonds.

Par la réalisation d'une spécialisation claire des interventions le long des lignes tracées, on pourrait ensuite réaliser des améliorations tant dans le contexte de la formation sur base collective que dans celui de la formation sur demande individuelle.

En ce qui concerne cette dernière, l'expérience des coupons développés en Italie par certaines Régions est restée plutôt limitée et ne semble pas avoir acquis jusqu'à présent une importance telle que l'on puisse en faire un canal de formation de première importance. Le système devrait donc être renforcé, en prévoyant des conditions d'accès et de financement relativement plus avantageuses pour des cibles identifiées comme des destinataires privilégiés, selon les contextes territoriaux et les secteurs professionnels. Pour les segments marginaux de salariés, les coupons seraient accompagnés de mesures et d'incitations de nature à en favoriser l'accès et à en optimiser les bénéfices, de façon à ne pas limiter l'utilisation de cet instrument exclusivement aux salariés les plus dynamiques. En suivant cette logique, on en arrive à imaginer que l'on pourrait établir un droit individuel du salarié à la formation, calculé en heures de travail à utiliser après accord de l'entreprise également avec le soutien des bons. Pour éviter des accumulations excessives et pour inciter le salarié à utiliser effectivement le crédit horaire accumulé, le cumul des heures serait périodiquement remis à zéro, par exemple tous les trois ans.

Par ailleurs, à travers des incitations adaptées, les fonds pourraient également favoriser l'introduction de salariés faiblement qualifiés dans les plans de formation élaborés par les entreprises. Dans le système des politiques sur base collective, le syndicat pourrait jouer un rôle important à cet égard. À l'appui de cet objectif, entreprises et syndicat pourraient négocier les modalités de recours au temps de travail et au temps libre pour le déroulement de la formation et les normes de formation, ainsi que l'adoption d'un système de certification et de compétences. Il s'agit d'interventions de nature à favoriser le cofinancement de la formation par l'entreprise et les salariés.

Pour terminer, il est impossible de ne pas rappeler l'objectif prioritaire d'augmenter le pourcentage des entreprises qui font de la formation. Cela implique une intervention ciblée, en premier lieu, vers les entreprises de dimension inférieure qui, pour être efficace, ne peut être de nature exclusivement financière et fiscale, mais doit comprendre un réseau de services permettant d'activer la demande, ainsi que prévoir des mécanismes de financement léger et des procédures administratives simplifiées pour des petits projets.

Conclusions

Le système italien de formation se présente aujourd'hui de façon toujours plus articulée par rapport à ce qu'il était il y a encore quelques années. L'introduction au cours de la période 2004-2005 des fonds gérés par les partenaires sociaux est en train de changer radicalement les instruments à la disposition des entreprises et des salariés, et a remis en question l'intégralité du système préexistant. Malgré cela, un problème subsiste, celui de l'élargissement de l'accès à la formation aux composantes de la force de travail, qui tendent sinon à rester exclues. La superposition actuelle d'instruments ne répond pas aux attentes, de même que la segmentation entre une formation à valeur stratégique (celle financée par les fonds et finalisée aux objectifs de fait exprimés par les entreprises) et une formation ayant des fonctions purement compensatoires (celles gérées par l'administration publique). Il s'agit au contraire de poursuivre la complémentarité des différents instruments en confiant aux partenaires sociaux la gestion des interventions dont la demande s'exprime sur base collective, et aux administrations publiques la demande sur base individuelle.

L'inefficacité du système actuel provient également du fait que les ressources publiques disponibles pour la formation, même si elles ne sont pas illimitées, restent en général en partie inutilisées, bien que l'activité de formation des entreprises financées par des ressources privées représente environ 90 % du total.

Enfin, il faut observer que l'efficacité des politiques destinées à promouvoir et à encourager la demande de formation s'appuie nécessairement notamment sur une offre de formation élastique et efficace, qui pour le moment ne semble pas encore s'être suffisamment développée en Italie. Dès lors, le perfectionnement des systèmes d'incitations et de promotion de la demande doit être accompagné d'une action destinée à promouvoir le développement quantitatif et qualitatif de l'offre de services de formation. ■

Bibliographie

- Acemoglu, D.; Pischke, J. Beyond Becker: Training in imperfect labour markets. In: *Economic Journal*, février 1999, n° 109, p. 112-42.
- Angotti, R.; Bernardini, A. *Temî e Strumenti per la Formazione Continua*. (Andrea Montanino, dir.), Rubbettino editore, 2006.
- Bassanini, A. *Improving skills for more and better jobs? The quest for efficient policies to promote adult education and training*. OCDE, 2004.
- Bassanini, A.; Booth, A.; Brunello, G.; De Paola, M.; Leuven, E. *Workplace training in Europe. A Report to Fondazione Debenedetti*, ronéo, 2005.
- Brunello, G.; De Paola, M. *Market failures and the under-provision of training*. CESifo Working Paper 1286, septembre 2004.

- Croce, G. Limiti e prospettive della formazione continua in Italia. In: *Economia & Lavoro*, 2005, n° 2, p. 35.
- Croce, G.; Laj, S.; Pancioni, M. La partecipazione alla formazione dei lavoratori dipendenti del settore privato. In: Pizzuti, F.R. *Rapporto sullo stato sociale-anno 2006*. UTET, 2006.
- Finegold, D. Market failure and government failure in skills investment. In: Booth et Snower (dir.). *Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Gasskov, V. *Government interventions in private financing of training*. ILO, 2001.
- Heckman, J.J.; Krueger, A.B. *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?* MIT Press, Cambridge, Massachusetts. 2003.
- ISFOL. *Indagine "Plus"*, 2005.
- Leuven, E. The economics of private sector training: a survey of the literature. In: *Journal of economic surveys*, février 2005, vol. 19, n° 1, p. 94-111.
- Leuven, E.; Oosterbeek, H. The demand and supply of work-related training: evidence from four countries. In: *Research in Labor Economics*, 18, 1999, p. 303-330.
- Lynch, L.M.; Black, S.E. Beyond the incidence of employer-provided training. In: *Industrial and Labor Relations Review*, , vol. 52, n° 1, 1998, p. 6-31.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. *Rapporto 2005 sulla Formazione Continua*, Rubbettino editore, 2006.
- Montanino, A. Formazione aziendale, struttura dell'occupazione e dimensione dell'impresa. In: *Rivista di Politica Economica*, juillet-août 2001.
- OCDE. *Employment Outlook*. Paris: OCDE, 2003.
- Wurzberg, G. Questions liées au financement de la formation et de l'enseignement professionnels dans l'Union européenne. In: *Revue européenne de formation professionnelle*, Cedefop, 1998, 13, p. 24-29.

Stratégies nationales actuelles dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels: convergence ou divergence?

Anders Nilsson

Université de Lund, École d'économie et de gestion.
Département d'histoire de l'économie.

Mots clés

Apprenticeship,
dual system,
practical education,
theoretical education,
typology,
upper secondary school

Apprentissage,
système dual,
enseignement pratique,
enseignement théorique,
typologie,
établissement d'enseignement
secondaire supérieur

RÉSUMÉ

Les défis communs d'aujourd'hui, à savoir les changements économiques profonds et le renforcement de la concurrence à l'échelon international, pourraient entraîner la convergence des différents systèmes nationaux vers un certain nombre de «bonnes pratiques». Le présent article examine cette possibilité selon deux points de vue différents: d'une part, la promotion active de l'apprentissage dans les systèmes réglementés par les pouvoirs publics et, d'autre part, l'intégration de l'EFPP dans l'enseignement secondaire supérieur (davantage axé sur la théorie). Il existe, dans chaque cas, une ambition politique en faveur de la convergence, mais des problèmes de recrutement se posent également.

Introduction

À la base, les systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFPP) des pays européens visaient à résoudre les problèmes qui se sont posés à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, tels que les modifications profondes au niveau technique et organisationnel, considérées comme la deuxième révolution industrielle, et, dans une certaine mesure, l'intensification de la concurrence internationale, également appelée mondialisation

du XIX^e siècle. Au cours des dernières décennies, les économies européennes ont de nouveau été confrontées à des défis communs. L'évolution technique et organisationnelle s'est imposée à grande échelle depuis la fin des années 1970 et a été baptisée troisième révolution industrielle. Par ailleurs, la concurrence internationale est devenue de plus en plus agressive avec la croissance spectaculaire des «nouvelles économies», notamment en Asie du Sud-Est. Il est plus que probable, compte tenu de l'ampleur des défis qui se posent, que les systèmes d'EFP devront être remaniés en profondeur. L'objectif du présent article est d'isoler quelques tendances actuelles dans les systèmes nationaux et d'évaluer dans quelle mesure ces tendances représentent des stratégies qui permettront de faire converger les systèmes nationaux. Contrairement à la situation qui prévalait il y a un siècle, la principale raison pour laquelle cette possibilité est débattue actuellement est qu'il existe un niveau européen organisé qui pourrait influencer sur les systèmes nationaux.

Classification des systèmes d'EFP nationaux

À première vue, l'évolution très différente des systèmes d'EFP nationaux à partir de la fin du XIX^e siècle peut paraître étonnante. Des problèmes analogues se posaient dans tous les pays industrialisés et ont notamment entraîné une demande accrue en main-d'œuvre dotée de nouvelles compétences, telles que le soudage et la fabrication d'outils. Une des raisons expliquant cette situation est que les défis étaient similaires, mais pas identiques. Certains d'entre eux sont à l'origine de la transformation technologique, tandis que d'autres n'ont fait que suivre le mouvement, de sorte qu'un bouleversement en profondeur (l'industrialisation, par exemple) n'est parfois intervenu que beaucoup plus tardivement. Pour cette simple raison, l'incidence de l'évolution technologique et organisationnelle a été différente. En outre, l'évolution des acteurs du marché du travail, à savoir, le système éducatif et les milieux politiques, pour n'en citer que deux, s'est caractérisée par de grandes disparités. En résumé, les conditions susceptibles d'influer sur le champ d'application et la teneur des systèmes d'EFP ont fortement divergé dans les pays européens dans les années 1900. Les nombreux systèmes nationaux en pleine évolution ont été systématisés selon des perspectives distinctes (Tessaring, 1999). Toutefois, quels que soient les principes utilisés aux fins de la classification, trois modèles de base tendent à constituer la typologie. L'essentiel de l'argumentation de Tessaring (1999) repose sur les systèmes d'EFP allemand, français et britannique. Dans une optique légèrement différente, Thelen (2004) compare les modèles britannique/américain, japonais et allemand. Greinert (1999, 2005) présente trois modèles structurels: le type A, au sein duquel la formation est essentiellement réglementée par les forces du marché; le type B, au sein duquel la formation est essentiellement réglementée par le contrôle bureaucratique; et le type C, au sein duquel le contrôle de la formation est

dual et associe le marché et la bureaucratie, lorsque le système d'apprentissage prédomine.

Cette typologie conserve son importance aux fins de l'analyse des avantages et des inconvénients respectifs de chaque modèle. Cependant, à l'examen ces trois modèles ne suffisent pas à rendre compte des systèmes nationaux tels qu'ils existent actuellement au sein de l'Union européenne. En pratique, le système de type A (réglementé en fonction du marché) prévaut uniquement au Royaume-Uni (et en partie en Irlande) et le type C (dual) uniquement au Danemark, en Allemagne et en Autriche. Cela signifie que les systèmes d'EFP des 20 autres États membres relèvent du type B. Cette classification n'est pas satisfaisante dans la mesure où ce groupe englobe des systèmes ayant adopté des points de vue très différents. Dans cet article, le système réglementé par les pouvoirs publics est divisé en deux sous-groupes, en fonction des difficultés liées à la troisième révolution industrielle. La demande de main-d'œuvre possédant une compréhension plus théorique des processus de travail et des compétences générales a augmenté dans l'ensemble des pays industrialisés. Par conséquent, il est raisonnable de penser que les concepts théoriques sur lesquels reposent systématiquement l'enseignement et la formation professionnels jouent un rôle important. On pourrait également faire valoir que les systèmes d'EFP dotés d'un apport théorique important sont en un sens plus «modernes», voire plus attrayants pour les jeunes.

Les deux sous-groupes doivent également être définis d'un point de vue opérationnel. L'article propose une définition provisoire et sommaire: on entend par systèmes d'EFP «théoriques» les systèmes dans lesquels l'accès à tous les programmes d'études du troisième cycle, ou à la plupart d'entre eux, est conditionné par la réussite de tous les programmes d'EFP de niveau secondaire supérieur (ou de la plupart d'entre eux). On entend par «systèmes pratiques», les systèmes ne présentant pas de lien direct entre le troisième cycle et les programmes d'EFP de niveau secondaire supérieur. Lorsqu'il est possible d'accéder au troisième cycle, des études complémentaires substantielles sont requises. Il convient de souligner le caractère provisoire de cette classification. Il reste à démontrer que cette répartition a également un sens dans une perspective plus large, par exemple lorsqu'il existe des différences entre les régimes de marché du travail correspondant aux deux groupes précités.

Il convient également de souligner que toute classification des systèmes nationaux est problématique, dans la mesure où des expressions telles que «programmes d'EFP» et «niveau secondaire supérieur» recouvrent des notions différentes selon les pays. Par exemple, dans plusieurs États membres, la participation aux programmes d'EFP traditionnels à l'échelon secondaire supérieur (ou équivalent) est conditionnée par le niveau de développement de l'enseignement préprofessionnel et postsecondaire (Commission européenne, 2006). Pour résoudre ce problème et d'autres, il convient de disposer d'une base de données complète, actualisée et fiable. Cet article repose sur les informations obtenues dans *eKnowVET*, accessible sur

le site Internet du *Cedefop/trainingvillage*, qui est présenté comme l'une des meilleures sources d'informations sur les systèmes d'EFP en Europe. Un autre objectif du présent article est de déterminer la pertinence de cette base de données à des fins de recherche comparative. Malheureusement, les informations qu'elle contient sont incomplètes et à l'époque où les documents ont été recueillis (fin avril 2006), des descriptions complètes des systèmes d'EFP nationaux n'étaient disponibles que pour 18 des 25 États membres. Bien que le Royaume-Uni n'en fasse pas partie, il est intégré à la plupart des discussions.

À partir de cette classification et de ma propre interprétation des informations contenues dans *eKnowVET*, il est possible de regrouper les systèmes d'EFP en Europe comme suit.

Certains commentaires ont été ajoutés, car la classification est une représentation simplifiée d'une réalité complexe. La plupart des systèmes d'État pratiques offrent un passage vers l'enseignement supérieur, mais les descriptions fournies dans *eKnowVET* sur les différentes filières ne sont pas toujours claires. Les différentes possibilités sont décrites en détail dans la section ci-dessous consacrée à l'intégration de l'EFP dans les établissements d'enseignement secondaire supérieur. Par ailleurs, il est possible de suivre un enseignement et une formation professionnels présecondaire ou postsecondaire, ce qui complique encore la situation. Le Portugal constitue un excellent exemple à cet égard. Il existe plusieurs possibilités d'obtenir une qualification professionnelle offrant une possibilité de passage dans l'enseignement supérieur en fonction de l'âge et des qualifications scolaires (formation en apprentissage, enseignement et formation pour les jeunes, enseignement et formation pour les adultes). Il existe également plusieurs filières offrant une qualification professionnelle sans passage vers le supérieur (IEFP). La Slovénie est également un exemple où le secteur pu-

Tableau 1. Regroupement des systèmes d'EFP nationaux en Europe

A. Systèmes orientés marché	B1. État – théorique	B2. État – pratique	C. Systèmes duals
(Irlande)	France	République tchèque	Danemark
Royaume-Uni	Pays-Bas	Chypre	Allemagne
	Finlande	Estonie	Autriche
	Suède	Espagne	
		Italie	
		Lettonie	
		Pologne	
		Portugal	
		Slovénie	
		Slovaquie	

blic englobe environ 20 % des étudiants au niveau secondaire mais près de 100 % au niveau postsecondaire. Il est probable que des réserves analogues s'appliquent à d'autres pays, ce qui souligne le caractère provisoire de la classification utilisée dans le présent article. Toutefois, ces réserves ne suffisent pas à invalider la classification, laquelle est par conséquent utilisée ici.

Stratégies récentes en matière d'EFP à l'échelon européen

Les premières tentatives visant à élaborer une politique européenne commune en matière d'enseignement et de formation professionnels ont été définitivement abandonnées à la fin des années 1960 lorsqu'il a été décidé que l'EFP relevait de l'échelon politique national (Petrini, 2004). Cependant, plusieurs facteurs tels que le retard économique de l'Europe par rapport aux États-Unis, notamment durant la période de transformation économique rapide des années 1990, ont donné lieu à la définition des objectifs de Lisbonne en 2000, en vue de favoriser le renforcement de la compétitivité européenne d'ici à 2010. Les objectifs de Lisbonne ont marqué le début du renforcement de la coopération entre États membres dans plusieurs domaines, dont l'enseignement et la formation professionnels. Cette coopération a débouché sur la formulation d'une politique résumée dans le communiqué de Maastricht en 2004. En l'occurrence, il a été souligné que les réformes et les investissements devraient être axés sur les points suivants:

- l'image et l'attrait du parcours professionnel pour les employeurs et les particuliers, en vue d'augmenter la participation à l'EFP;
- la définition d'objectifs de haut niveau en matière de qualité et d'innovation dans les systèmes d'EFP qui sont bénéfiques à l'ensemble des apprenants et renforcent la compétitivité de l'EFP en Europe;
- l'adaptation de l'EFP en fonction des exigences du marché du travail de l'économie de la connaissance pour une main-d'œuvre hautement qualifiée et, en raison notamment de l'incidence marquée du changement démographique, pour la mise à jour et le développement des compétences des travailleurs plus âgés;
- les besoins des groupes faiblement qualifiés (quelque 80 millions de personnes entre 25 et 64 ans dans l'UE) et défavorisés, afin de renforcer la cohésion sociale et la participation au marché du travail.

Le communiqué identifie également les domaines auxquels il convient de conférer un caractère prioritaire, tant au niveau européen qu'à celui des politiques nationales. À l'échelon européen, la priorité, est accordée au développement de la transparence, de la qualité et de la «confiance mutuelle». Le nouvel *Europass*, résultat d'une décision prise en décembre 2004

par le Parlement européen et le Conseil, démontre que le processus se poursuit à l'échelon européen. Le cadre européen des certifications pour l'apprentissage (Commission européenne, 2007), adopté par la Commission en septembre 2006, en est un autre exemple. Cependant, comme ce niveau ne concerne pas le présent article, nous passons aux priorités nationales établies dans le communiqué de Maastricht.

Au niveau national, huit priorités ont été mises en avant, depuis l'amélioration des investissements dans l'EFP au développement des compétences des enseignants et formateurs de l'EFP. De manière assez caractéristique, propre au processus de Lisbonne, les priorités ont été formulées ouvertement et ne constituent pas en tant que telles un instrument permettant d'évaluer si les systèmes nationaux d'EFP convergent ou divergent. Plusieurs priorités tendent toutefois à indiquer un renforcement de la coopération entre les États et les acteurs du marché du travail. Elles vont de la sensibilisation des parties prenantes à une compréhension commune, en passant par l'augmentation des investissements du secteur privé dans l'EFP et la participation systématique des partenaires sociaux (priorités n° 1, 2 et 6 du communiqué). Le présent article écarte la priorité accordée aux investissements (qui mérite à elle seule une étude distincte) pour se focaliser sur la participation et la compréhension commune des parties prenantes et des partenaires sociaux. La formulation ouverte des priorités doit cependant être concrétisée pour permettre une investigation empirique.

Intégration de l'apprentissage dans les systèmes réglementés par les pouvoirs publics

Le principal argument en faveur d'une participation accrue des parties prenantes et des partenaires sociaux dans l'EFP est sans doute que, dans les pays où cette participation a été mise en place, le passage du milieu scolaire au milieu professionnel semble poser moins de problèmes (Olofsson, 2005). Quasiment par définition, la participation des parties prenantes est marquée dans les pays ayant mis en place un modèle duale d'EFP, dans la mesure où la «dualité» suppose la participation active des entreprises et des syndicats. Cela donne à penser que, dans les systèmes réglementés par les pouvoirs publics, des dispositions analogues au système d'«apprentissage» pourraient s'avérer utiles en vue du passage du milieu scolaire au milieu professionnel. Un des moyens de vérifier s'il y a convergence est de déterminer dans quelle mesure il existe des solutions d'apprentissage dans les différents systèmes réglementés par les pouvoirs publics. Le tableau 2 présente les systèmes d'apprentissage actuels en Europe.

Tableau 2. Présence des systèmes d'apprentissage dans les systèmes d'EFP réglementés par les pouvoirs publics

État – théorique		Remarque
France	Oui	
Pays-Bas	Oui	Pas de contrats d'emploi
Finlande	Oui	
Suède	(Oui)	À très petite échelle
État – pratique		Remarque
République tchèque	Non	
Chypre	Non	
Estonie	(Non)	Projet pilote continu
Espagne	Oui	
Italie	Oui	
Lettonie	(Non)	Artisanat à petite échelle
Pologne	Oui	Artisanat
Portugal	Oui	Pas de contrats d'emploi
Slovénie	Non	
Slovaquie	(Oui)	À très petite échelle

Source: *eKnowVET*.

Le tableau 2 confirme l'existence de systèmes d'apprentissage (ou de dispositifs de type apprentissage) dans la plupart des pays où l'EFP est réglementé par les pouvoirs publics et dispensé par les établissements d'enseignement. De ce point de vue, on distingue un certain niveau de convergence, mais il convient de noter que le type d'apprentissage diverge fortement d'un pays à l'autre. Dans certains pays (en France, par exemple), l'apprentissage est une alternative viable à l'enseignement dispensé par les établissements professionnels, même s'il est nettement plus limité du point de vue quantitatif. Dans d'autres pays, l'apprentissage est limité au secteur de l'artisanat, et/ou généralement considéré comme une alternative de second choix par les étudiants et les employeurs. Les descriptions disponibles dans *eKnowVET* ne permettent pas d'établir cette distinction de manière systématique et la réalisation d'un classement plus détaillé exigerait une recherche collaborative. Cependant, le tableau 2 fait apparaître une autre différence significative entre les deux sous-groupes. À l'exception de la Suède, les pays où les systèmes d'EFP sont globalement plus théoriques possèdent également un système d'apprentissage fortement développé. Dans le sous-groupe de pays possédant un système d'appren-

tissage d'EFP intégré aux établissements d'enseignement, les apprentissages sont moins fréquents, même si les écarts sont loin d'être nets. L'Espagne et l'Italie ont récemment instauré des programmes élargis d'apprentissage, tout comme l'Estonie, la Lettonie et la Slovaquie, bien qu'à plus petite échelle.

Le tableau 2 propose un compte-rendu succinct de la situation en 2004-2005. Ces informations ne suffisent pas en soi à déterminer si l'apprentissage est davantage intégré dans les systèmes réglementés par les pouvoirs publics. Les informations disponibles sont malheureusement loin d'être exhaustives mais il est néanmoins possible de faire certaines observations. Dans un certain nombre de pays, le système d'apprentissage continue d'être associé à un faible taux de réussite scolaire, ce qui va à l'encontre de l'intégration. Cette situation prévaut essentiellement dans un certain nombre de nouveaux États membres. Chypre en est un exemple, et, dans une certaine mesure, l'Estonie, qui axe notamment ses efforts sur les abandons scolaires au niveau secondaire inférieur, et la Lettonie. Dans plusieurs autres pays, cependant, on discerne des signes d'intégration continue des apprentis dans les établissements d'enseignement réglementés par les pouvoirs publics dans le cadre des stratégies nationales d'EFP. C'est notamment le cas du Portugal, où les cours destinés aux apprentis associent des aspects académiques et pratiques, de la Slovaquie, où 40 % des connaissances intégrées à la formation en apprentissage sont dispensées sous forme de théorie, ou encore, dans une certaine mesure, de l'Estonie et de l'Italie.

La popularité des systèmes d'apprentissage auprès des jeunes constitue un autre indicateur. La France a signalé une diminution du nombre de contrats d'apprentissage au cours des dernières années et les Pays-Bas et la Finlande font état d'une stagnation des chiffres. Une évolution analogue est observée dans les pays recourant au système dual. Le Danemark et, en particulier, l'Allemagne ont signalé une baisse du nombre de contrats d'apprentissage et le ministère fédéral allemand de l'éducation a exprimé certaines craintes quant à l'avenir du système (*Bundesministerium*, 2004). Une évolution similaire est constatée dans certains nouveaux États membres, la Slovaquie et la Lettonie faisant état de difficultés à recruter des étudiants, même si ces deux pays ont mis en place des programmes limités. En Pologne, le recrutement est uniquement satisfaisant dans le secteur de l'artisanat.

En résumé, les considérations qui précèdent tendent à montrer une certaine convergence en ce qui concerne l'apprentissage, avec toutefois deux aspects contradictoires. La plupart des pays ont mis en place une stratégie visant à maintenir ou à renforcer les aspects de l'EFP touchant à l'apprentissage et ce, quel que soit le système appliqué à la base. Les étudiants hésitent cependant de plus en plus à s'inscrire dans ce type de filière dans les systèmes duals, ou dans les systèmes réglementés par les pouvoirs publics.

Intégration de l'EFP dans les établissements d'enseignement supérieur

À l'époque où les modèles de base de l'EFP ont été conçus, à savoir dans les années 1900, la formation professionnelle était séparée de l'enseignement théorique dans les lycées. À partir des années 1970, toutefois, la demande de connaissances théoriques a fortement augmenté sur le marché du travail et cette tendance a affecté les systèmes d'EFP. Le rapport de Maastricht (Tessaring et Wannan, 2004) a établi que les jeunes optaient de plus en plus pour l'enseignement théorique au détriment de l'enseignement professionnel et examine une série de mesures prises (ou à l'examen) dans les États membres pour endiguer ce phénomène. La section ci-dessous examine dans quelle mesure les programmes d'EFP sont intégrés aux établissements d'enseignement secondaire supérieur.

Tableau 3. Possibilités de passage entre l'EFP et l'enseignement supérieur

Orienté marché	
Irlande	Directement
Royaume-Uni	(pas d'informations dans <i>eKnowVET</i>)
Système dual	
Autriche	Examen supplémentaire
Danemark	Examen supplémentaire
Allemagne	Cours spéciaux
État – pratique	
République tchèque	Deux années de cours
Chypre	Extrêmement limité
Estonie	Extrêmement limité
Italie	Deux années de cours
Lettonie	Une année de cours
Pologne	Très limité
Portugal	Dans certaines parties de l'enseignement supérieur
Slovaquie	Non/examen spécial
Slovénie	Dans certaines parties de l'enseignement supérieur
Espagne	Dans certaines parties de l'enseignement supérieur

Source: *eKnowVET*.

NB: Certaines parties de l'enseignement supérieur équivalent habituellement au niveau polytechnique, mais peuvent également englober des segments plus larges de l'enseignement supérieur.

L'intégration de l'EFP dans l'enseignement supérieur secondaire implique que la réussite des programmes d'EFP autorise les étudiants à passer dans l'enseignement supérieur. Ce critère a été utilisé pour distinguer le système «théorique» réglementé par les pouvoirs publics et, à l'évidence, cette intégration a été mise en place au sein de ces systèmes. Nous examinons ici d'une manière plus détaillée dans quelle mesure cette approche pourrait être reproduite dans d'autres systèmes. Le tableau 3 propose un aperçu de la situation actuelle. Il convient de noter que ce tableau se limite à résumer brièvement une situation relativement complexe dans la quasi-totalité des pays.

Comme le montre le tableau 3, il existe des possibilités permettant aux étudiants de passer dans l'enseignement supérieur à partir des systèmes orientés vers le marché et des systèmes duals. Dans les systèmes duals, cette possibilité est limitée et exige des efforts supplémentaires de la part des étudiants. Les efforts demandés varient en fonction de l'orientation choisie dans le double système dual, mais au minimum une année d'étude supplémentaire est exigée. Les systèmes «pratiques» réglementés par les pouvoirs publics semblent présenter les plus grandes difficultés en ce qui concerne le passage vers les études supérieures. Il existe néanmoins des disparités énormes au sein du groupe et dans chaque pays. Le présent article se focalise sur le niveau secondaire supérieur (CITE 3), mais dans plusieurs pays l'enseignement et la formation professionnels sont également présents à d'autres niveaux du système d'enseignement, de sorte qu'il est difficile d'établir une comparaison. Les établissements techniques, notamment, offrent souvent des programmes relativement avancés, qui débouchent sur des qualifications professionnelles tout en autorisant le passage vers certaines filières de l'enseignement supérieur. Dans certains pays, c'est l'exception et non la règle, ce qui explique pourquoi le résumé simplifié contenu dans le tableau 3 décrit l'accès à l'enseignement supérieur pour Chypre, l'Estonie et la Pologne comme étant «extrêmement limité». Cependant, pour la même raison que ci-dessus, nous nous sommes davantage intéressés à l'orientation imprimée au changement et, malheureusement, les possibilités d'étudier ce processus de manière empirique sont tout aussi limitées que dans le cas précédent. Encore une fois, nous devons nous contenter d'une image plus impressionniste.

Seul un petit nombre de pays continuent à maintenir une division claire entre les programmes d'EFP et l'enseignement secondaire supérieur théorique. En Italie, une loi a récemment été votée afin de regrouper les deux systèmes sous «un parapluie» unique en reconnaissance du fait que ces deux systèmes ont des objectifs communs et qu'ils promeuvent la croissance et le développement personnel. Dans la plupart des pays, toutefois, la stratégie vise expressément à promouvoir le passage vers l'enseignement supérieur en réduisant les cours supplémentaires exigés et/ou en multipliant les possibilités de passer des examens spéciaux. Cette tendance apparaît dans les pays possédant un système dual. Ainsi, l'Allemagne, mais également l'Autriche et le Danemark, ont pris des mesures facilitant le pas-

sage d'examens spéciaux. Dans plusieurs pays possédant un système «pratique» réglementé par les pouvoirs publics, le principal objectif politique est de rehausser le statut de l'EFP en promouvant le rôle des partenaires sociaux (Estonie, Lettonie, Pologne) ou l'apprentissage tout au long de la vie (République tchèque et Portugal). Dans ce contexte, l'Espagne propose de prendre des mesures visant à réduire le taux d'abandons scolaires au sein du système d'EFP afin de renforcer son attrait.

Pour résumer la partie de la discussion ci-dessus, on distingue une certaine convergence, en particulier à l'échelon politique. Dans les pays possédant un modèle orienté vers le marché, un système dual ou un système «théorique» réglementé par les pouvoirs publics, des mesures ont été prises ou sont en cours d'élaboration afin de promouvoir le passage entre les programmes d'EFP et l'enseignement supérieur, principalement en intégrant davantage d'éléments théoriques dans l'EFP. Des processus analogues sont également mis en place dans plusieurs pays possédant un système «pratique» réglementé par les pouvoirs publics. Cependant, la quasi-totalité des pays disent rencontrer des difficultés en raison de l'augmentation de l'enseignement théorique, avec notamment la baisse du taux d'inscription et la hausse des abandons scolaires.

Conclusions

Le présent article met en évidence une question principale et une question complémentaire liée à la recherche. Il serait prématuré d'affirmer qu'une réponse définitive ait pu être apportée à ces deux questions, mais certaines observations intéressantes ont pu être faites. La question complémentaire est de savoir dans quelle mesure les informations contenues dans la base *eKnowVET* du Cedefop sont utiles aux chercheurs extérieurs pour répondre aux questions complexes se posant dans le cadre d'une approche comparative. Bien qu'il semble que les informations contenues dans *eKnowVET* soient utiles, il convient d'émettre quelques réserves. La plupart des systèmes d'EFP nationaux sont extrêmement complexes et bien que les personnes qui ont été chargées d'alimenter la base de données aient tout mis en œuvre pour produire des informations comparables, certains problèmes subsistent. Ceux-ci sont imputables, dans une certaine mesure, aux différences entre les systèmes d'enseignement qui sont extrêmement difficiles à distinguer, compte tenu notamment de la concision nécessaire à la structuration d'une base de données. D'autres problèmes sont liés au fait que les systèmes d'EFP évoluent et qu'il est parfois difficile de rattacher une information à une période ou une année précise. Une proposition concrète visant à améliorer l'utilité d'*eKnowVET* serait de dater toutes les informations de manière appropriée. La plupart des problèmes se ressemblent et seront probablement résolus lorsque le processus de collecte et de traitement des données aura été peaufiné. D'autres inconvénients ont

un caractère davantage conceptuel, dans le sens où, inévitablement, la complexité de chaque système ne peut être reflétée par la base de données. Cela étant dit, il convient de souligner le principal avantage d'*eKnowVET*, qui est de permettre l'élaboration d'études comparatives dans le domaine de l'enseignement et la formation professionnels.

Plusieurs éléments de réponses ont pu être apportés à la question principale, qui était de savoir si les systèmes d'EFP européens ont tendance à converger ou à diverger en Europe, mais tendent dans des directions quelque peu opposées. En guise d'observation préliminaire, il apparaît que la division des systèmes réglementés par les pouvoirs publics en modèles «théoriques» et «pratiques» tend à mettre en lumière certains aspects de la problématique. Dans les pays possédant un système d'EFP «pratique» réglementé par les pouvoirs publics, les relations systématiques avec le marché du travail ne sont pas très développées et les aspects théoriques de l'enseignement et la formation sont limités. Il convient de souligner que la plupart des pays qui constituent ce groupe sont des anciennes républiques socialistes et que les systèmes d'EFP et les institutions liées au marché du travail sont en pleine transformation (voir l'évaluation intéressante dans Masson, 2004). Les autres pays au centre de l'étude, quel que soit le modèle d'EFP qu'ils ont appliqué, obtiennent de meilleurs résultats. On y aperçoit quelques rares signes de convergence entre les modèles «pratiques» réglementés par les pouvoirs publics et les autres modèles.

Une autre différence essentielle concerne le fait que tous «les autres» pays présentent un PIB par habitant plus élevé que les pays à orientation «pratique» et réglementée par les pouvoirs publics (Eurostat, 2003). Certaines convergences apparaissent entre ces pays à revenus élevés, notamment au niveau politique. À quelques rares exceptions près, des mesures ont été prises, ou sont en préparation, en vue de multiplier ou de renforcer les aspects touchant à l'apprentissage, ainsi que de promouvoir les aspects théoriques des programmes. Dans certains cas, il s'agit de lancer un système d'apprentissage parallèlement au modèle existant dans les établissements d'enseignement (en Estonie, par exemple), tandis que dans d'autres il s'agit de faire les deux choses en même temps. Le système néerlandais, qui possède deux filières parallèles au niveau secondaire supérieur, à savoir un système d'apprentissage et un système axé sur la théorie, illustre ce type de stratégie. Le système italien, qui tend essentiellement à multiplier les possibilités de passage d'un système (apprentissage) à l'autre (secondaire supérieur) par l'attribution de crédits pour les compétences acquises, est un exemple de stratégie différente, mais tendant vers un objectif similaire.

Une autre tendance en matière de convergence se dessine toutefois dans la quasi-totalité des États membres, à savoir une diminution ou une stagnation des inscriptions dans les programmes d'EFP (Commission européenne, 2006). Cette tendance pourrait indiquer que les défis constitués par la troisième révolution industrielle ne se posent pas uniquement dans

le domaine de l'EFP, mais dans tout le secteur de l'enseignement et la formation professionnels de base. ■

Bibliographie

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Report on vocational education and training for the year 2004*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
- Commission européenne. *Employment in Europe 2005: recent trends and prospects*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. Disponible sur internet: http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/employ_2005_en.htm [cité 15.3.2007].
- Commission européenne. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Commission staff working paper*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. (SEC (2005) 419). Disponible sur internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [cité 15.3.2007].
- Commission européenne. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning: Commission staff working paper*. Bruxelles: Commission européenne, 2007. (SEC (2005) 957). Disponible sur internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf [cité 15.03.2007].
- Eurostat. *PIB par habitant en standards de pouvoir d'achat pour l'UE, les pays en passe d'adhérer, les pays candidats et l'AELE*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003. Disponible sur internet: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFF_PUB/KS-NJ-03-020/FR/KS-NJ-03-020-FR.PDF [cité 15.3.2007].
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999.
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. (Cedefop Panorama series, 118). Disponible sur internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=418 [cité 15.6.2007].
- Masson, Jean-Raymond. Les pays adhérents et candidats dans la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 2004, n° 33, p. 8-25. Disponible sur internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/404/33_fr_masson.pdf [cité 15.3.2007].

- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. Bromma: SNS Förlag, 2005.
- Petrini, Francesco. The common vocational training policy in the EEC from 1961 to 1972. Dans Varsori, Antonio (dir.). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective: vol. II: 'The development of VET in the context of the construction of the EC/EU and the role of Cedefop'*, (Cedefop Panorama series, 101). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. Disponible sur internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=373 [cité 15.6.2007].
- Tessaring, Manfred. *Formation pour une société en mutation: Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnel en Europe*. 2^e éd. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999. (Cedefop Reference series.)
- Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer. *La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir: Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser 2010: synthèse du Cedefop de l'étude de Maastricht*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. Disponible sur internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=382 [cité 15.6.2007].
- Thelen, Kathleen. *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Sites internet utiles

- Cedefop. *Europass: promoting transparency of qualifications in Europe*. Disponible sur internet: <http://europass.cedefop.europa.eu> [cité 15.3.2007].
- Cedefop. *Thematic overviews on national VET policies* (eKnowVET database). Disponible sur internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet [cité 15.3.2007].
- Commission européenne. *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels*. Disponible sur internet: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_fr.pdf [cité 15.3.2007].
- IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional. *Portal IEPF* [portail internet du service public portugais de l'emploi]. Disponible sur internet: <http://portal.iefp.pt/> [cité 15.3.2007].
- Union européenne. *L'Europe en quelques chiffres*. Disponible sur Internet: http://europa.eu/abc/keyfigures/index_fr.htm [cité 15.3.2007].

À lire

Rubrique réalisée par Bettina Brenner du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet)

Europe International Informations, études comparatives

Final report on ageing and employment: identification of good practice to increase job opportunities and maintain older workers in employment

[Rapport final sur le vieillissement et l'emploi: identification de bonnes pratiques permettant d'augmenter les perspectives d'emploi et de maintenir les travailleurs plus âgés en activité].

Commission européenne, Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances; University of Warwick, Institute for Employment Research – IER

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 228 p.

Ce rapport de la Commission européenne se penche sur les démarches pouvant être entreprises pour accroître les perspectives d'emploi des travailleurs plus âgés et leur permettre de rester actifs. Il examine les bonnes pratiques, identifie les facteurs clés et recommande des actions à entreprendre au niveau de l'UE, au niveau national, au niveau des entreprises et au niveau individuel. L'étude analyse également le succès de la stratégie européenne pour l'emploi, dont l'un des objectifs est de prolonger la vie active et d'augmenter le taux d'emploi des travailleurs plus âgés.

http://ec.europa.eu/employment_social/incentive_measures/studies/ageing_and_employment_en.pdf

Fostering mobility through competence development: the role of competence and qualification development in fostering workforce mobility: conference summary, Thessaloniki, 9-10 November 2006

[Favoriser la mobilité par le développement des compétences: le rôle du développement des compétences et des qualifications dans la mobilité des travailleurs: résumé de la conférence de Thessalonique, 9-10 novembre 2006].

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail – EFILWC; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – CEDEFOP

Luxembourg: EUR-OP, 2007, 41 p.
ISBN 978-92-897-0983-5; N° Cat. TJ-77-07-117-EN-C

Ce rapport est le résultat du premier séminaire du réseau d'entreprises de l'EMCC, organisé conjointement par la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail et par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. Le séminaire a commencé par une série d'exposés présentant le cadre d'action et résumant les recherches actuellement menées sur la mobilité des travailleurs en Europe, sur la base des résultats d'une enquête récente d'Eurobaromètre. La session suivante a été consacrée aux initiatives entreprises aux niveaux européen, national et sectoriel pour promouvoir la transparence et la reconnaissance des qualifications des salariés.

<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2007/13/en/1/ef0713en.pdf>

Identities at work / Alan Brown, Simone Kirpal, Felix Rauner.

[Identités professionnelles]

Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels – Unevoc

Dordrecht: Springer Verlag, 2007, 350 p. (Technical and Vocational Education and Training, 5).

ISBN 1-4020-4988-9

Cet ouvrage rapproche les théories internationales et les recherches empiriques consacrées à la continuité et à l'évolution des processus de formation de l'identité professionnelle dans le contexte des processus de travail modernes et de la flexibilité du marché de l'emploi. En associant les points de vue de la sociologie, de la psychologie, de la gestion organisationnelle et de l'EFP (enseignement et formation professionnels), cet ouvrage établit différents liens entre, d'un côté, les débats sur la formation des compétences, le développement des ressources humaines et les carrières et, de l'autre, l'engagement au travail et les orientations professionnelles de chacun. Pour cela, l'ouvrage présente une nouvelle perspective de recherche axée sur une approche interdisciplinaire et internationale. Ce document constituera une ressource importante pour les chercheurs et pour les décideurs dans les domaines de la formation des compétences, du développement des ressources humaines et de la gestion organisationnelle.

http://www.unevoc.net/fileadmin/user_upload/pubs/UNEVOC_UIS_Report.pdf

Mobility in Europe: analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility

[Mobilité en Europe: analyse de l'enquête Eurobaromètre 2005 sur la mobilité géographique et du marché de l'emploi].

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail –
EFILWC

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 82 p.

ISBN 92-897-0955-3; N° Cat. TJ-76-06-207-EN-C

Ce premier rapport sur les résultats des enquêtes donne la mesure de la mobilité en Europe et étudie les intentions des citoyens européens quant à l'avenir de la mobilité. Compte tenu du fait que les dispositions transitoires résultant de l'élargissement de l'Union en 2004 sont encore en cours de discussion et que de nouvelles adhésions se profilent, le présent rapport vise à offrir un point de vue actuel sur une question essentielle pour l'Union européenne.

<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/59/en/1/ef0659en.pdf>

Monitoring of regional labour markets in European states: concepts, experiences, perspectives / Christa Larsen, Waldemar Mathejczyk, Alfons Schmid.

[Surveillance des marchés régionaux de l'emploi dans les États européens: concepts, expériences, perspectives]

Munich: Rainer Hampp, 2007, 184 p.

ISBN 978-86618-108-3

Les facteurs régionaux sont importants pour l'économie et pour l'emploi sur des marchés internationaux fortement concurrentiels. Pour que les marchés régionaux de l'emploi puissent fonctionner, il faut que des informations adéquates soient préalablement générées, puis transformées en connaissances nouvelles pour tous les acteurs concernés. La surveillance des marchés régionaux de l'emploi peut être considérée comme une approche permettant de répondre à ces besoins. Différents projets ont été lancés dans ce domaine dans plusieurs pays européens. Leur objectif commun est d'élaborer et d'utiliser des séries d'indicateurs pour mesurer le marché régional de l'emploi à un moment donné et pouvoir fournir des informations sur son évolution future. Cette activité est intéressante à la fois pour les travailleurs régionaux et pour les entreprises. Cette anthologie nous donne une idée de la diversité des approches européennes en ce qui concerne la surveillance des marchés régionaux du travail. Elle présente différents concepts et instruments représentant la région dans laquelle ils sont utilisés.

OLCOS roadmap 2012: to promote the creation, sharing and re-use of Open Educational Resources (OER) / Guntram Geser.

[Feuille de route OLCOS 2012: promouvoir la création, le partage et la réutilisation de ressources éducatives ouvertes (OER)]

Open eLearning Content Observatory Services – OLCOS
Salzburg: EduMedia Group, 2007, 150 p. ISBN 3-902448-08-3

Ce travail d'inventaire présenté sous forme de feuille de route a été élaboré pour offrir aux décideurs un aperçu des développements actuels et envisageables en matière d'OER (ressources éducatives ouvertes) ainsi que des recommandations sur la manière d'aborder les divers défis auxquels sont confrontées les OER. Le rapport traite des domaines suivants: politiques, cadres institutionnels et modèles économiques; bases de contenus éducatifs en accès libre (ouvertes); laboratoires de ressources et pratiques éducatives ouvertes. Pour chacun de ces domaines, les facteurs/catalyseurs et inhibiteurs d'OER et de pratiques éducatives ouvertes sont identifiés et décrits dans le détail. Sur la base des résultats de cette feuille de route, le rapport fournit également une série de recommandations.

http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf

Participation in formal technical and vocational education and training (TVET) programmes worldwide: an initial statistical study

[Participation à des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) formels à travers le monde: étude statistique initiale]

Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels – Unevoc; Institut de statistique de l'UNESCO – ISU

Bonn: Unevoc, 2007, 124 p.

ISBN 978-3-00-020134-9

Ce rapport vise à stimuler un processus important destiné à combler le vide d'informations existant dans le domaine des indicateurs et des données quantitatives comparables en ce qui concerne la participation mondiale à l'EFTP. Il présente une des analyses statistiques les plus complètes à ce jour sur la participation aux programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) formels dans le monde. Il s'agit d'une étude comparative internationale qui décrit l'accès à l'EFTP formel par niveau, par âge et par sexe. Le rapport aborde trois grandes questions: qu'existe-t-il actuellement en matière de données statistiques sur l'EFTP formel dans le monde? Quels sont les bénéfices et les limites potentiels des analyses statistiques des données existantes? Quelles sont les prochaines étapes à suivre pour améliorer la collecte et l'analyse des données en matière d'EFTP? Ce rapport concerne les publics cibles que sont les décideurs, les bailleurs de fonds, les chercheurs, les professionnels, les administrateurs et les planificateurs en matière d'EFTP.

Quality and practice in assessment: new approaches in work-related learning / Marja-Leena Stenström et Kati Laine (dir).

[Qualité et pratique de l'évaluation: nouvelles approches de l'apprentissage professionnel]

Jyväskylä: Institut de recherche pédagogique 2006, 178 p.
ISBN 951-39-2608-7

Cet ouvrage regroupe les troisième et dernière livraisons du projet Leonardo da Vinci QUAL-PRAXIS. L'objectif principal du projet QUAL-PRAXIS était d'examiner et d'étudier, sous l'angle de diverses traditions nationales en matière d'EFP, les modèles d'évaluation axés sur la pratique en entreprise. Le projet était centré sur l'identification des innovations actuelles et des futurs développements des pratiques et des approches d'évaluation de l'apprentissage professionnel dans différents pays européens. Un intérêt particulier a été porté aux bonnes pratiques d'évaluation axées sur la pratique en entreprise.

Research methods in education / Louis Cohen, Lawrence Manion et Keith Morrison.

[Méthodes de recherche en éducation] /

Londres: Routledge, 2007, 656 p. 6e éd.
ISBN 978-0-415-36878-0

Il s'agit là de la nouvelle édition d'un ouvrage qui a connu un grand succès. Les auteurs ont largement actualisé cette cinquième édition en y ajoutant des informations sur l'évolution actuelle des pratiques de recherche, de la recherche-action, des technologies de l'information et de la communication, de la conception des questionnaires, de la recherche ethnographique, de la réalisation d'analyses des besoins, de l'élaboration et de l'utilisation des tests, des méthodes d'observation, de la fiabilité et de la validité, des problèmes éthiques et de la recherche sur les programmes de formation. Le contenu a été entièrement remanié pour tenir compte des besoins de plus en plus sophistiqués du chercheur en pédagogie. La nouvelle édition est plus complète, actualisée et conviviale, mais aussi plus facilement accessible.

Union européenne: politiques, programmes

Linking the worlds of work and education through Tempus.

[Relier les mondes de l'enseignement et du travail grâce à Tempus.

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture
Luxembourg: EUR-OP, 2007, 58 p.

ISBN 978-92-9157-486-5; Cat.No. TA-X1-07-007-EN-N

Cette étude expose la manière dont la coopération université-entreprise a évolué au sein de l'UE, sous la forme d'une réponse créative du monde de l'enseignement à un rôle et à un environnement en pleine évolution. Elle décrit les principes de la coopération université-entreprise et propose des exemples pratiques, tirés à la fois de l'UE et d'autres régions dans lesquelles Tempus opère. Elle propose des recommandations précises pour les autorités, les universités et les entreprises.

<http://ec.europa.eu/education/programmes/tempus/doc/linking.pdf>

Un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation: communication de la Commission.

Luxembourg: EUR-OP, 2007, 15 p.
(COM(2007) 61 final, le 21.2.2007)

Cette communication propose un cadre d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation, cadre qui est cohérent et qui, pour la première fois, correspond pleinement aux objectifs plus détaillés du programme *Éducation et formation 2010*. De plus, ce cadre inclut également les objectifs de convergence des structures de l'enseignement supérieur fixés dans le contexte du «processus de Bologne» et du «processus de Copenhague» en matière de formation professionnelle. La communication présente une infrastructure statistique pouvant servir de base à l'élaboration d'indicateurs. Elle invite le Conseil à adopter le cadre comme point de départ pour assurer la direction et le pilotage stratégiques du programme *Éducation et formation 2010*.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2007/com2007_0061fr01.pdf

Mise en oeuvre de la stratégie de Lisbonne renouvelée pour la croissance et l'emploi «une année de résultats»: évaluation des programmes nationaux de réforme / Commission des Communautés européennes

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 215 p.
(COM (2006) 816 final, 12.12.2006, partie II)

En octobre 2006, les États membres ont présenté leurs premiers rapports sur la mise en œuvre de leurs programmes de réforme nationaux. Sur la base de ces rapports, la Commission a préparé son rapport d'activité annuel 2007. Celui-ci présente une évaluation détaillée des progrès accomplis et prend en compte le travail réalisé par le Conseil sur certains thèmes.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0816:FIN:FR:PDF>

Rapport final sur la mise en oeuvre du plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité Com(2002) 72 final / rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.

Luxembourg: EUR-OP, 2007, 11 p.

(COM, (2007) 24 final le 25.01.2007)

Le présent rapport vise à rendre compte des progrès accomplis ou des lacunes constatées dans la mise en œuvre du plan d'action en matière de compétences et de mobilité, adopté par la Commission en février 2002 et approuvé par le Conseil européen de Barcelone en mars 2002. Les objectifs initiaux au regard desquels les progrès ont été évalués étaient au nombre de trois. Premièrement, renforcer la mobilité professionnelle et le développement des compétences en veillant à ce que les systèmes d'éducation et de formation soient en mesure de mieux répondre aux besoins du marché de l'emploi. Deuxièmement, faciliter la mobilité géographique par la suppression des obstacles administratifs et juridiques, le développement des compétences linguistiques et transculturelles, la promotion de la reconnaissance transfrontalière des qualifications et par une politique de l'immigration à l'échelle de l'UE. Troisièmement, promouvoir la mobilité professionnelle et géographique par l'apport et la diffusion d'informations sur les possibilités de mobilité existantes et sur les mécanismes de soutien correspondants dans l'Union, principalement à travers la création d'un site unique d'information sur la mobilité et l'amélioration du système d'offres d'emploi EURES.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2007/com2007_0024fr01.pdf

Les crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET): un dispositif pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe / document de travail des services de la Commission.

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 20 p.

(SEC (2006) 1431, 31.10.2006)

Le projet ECVET a pour objectif de créer un dispositif européen pour faciliter le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages des personnes qui passent d'un contexte d'apprentissage à un autre ou d'un système de qualification à un autre, particulièrement en période de mobilité, et qui souhaitent obtenir une qualification. L'ECVET sera utilisé sur la base du volontariat. La Commission consulte tous les pays qui participent au programme de travail *Éducation et formation 2010*, les partenaires sociaux européens, les associations, les ONG et les réseaux européens concernés, les instances européennes œuvrant dans ce secteur, etc. Leurs réponses seront prises en compte dans l'élaboration

du contenu final et des spécifications techniques de l'ECVET. La consultation s'achèvera à la fin de mars 2007.

http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_fr.pdf

Nouveaux états membres – Bulgarie et Roumanie

BG RO Rapport de suivi sur le degré de préparation à l'adhésion à l'UE de la Bulgarie et de la Roumanie: communication de la Commission.

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 57 p.
(COM (2006) 549 final, 26.09.2006)

Ce rapport présente l'évaluation faite par la Commission des progrès accomplis par les deux pays depuis mai 2006. Il confirme que la Bulgarie et la Roumanie ont continué à accomplir des progrès pour achever leurs préparatifs en vue de l'adhésion, démontrant ainsi leur capacité à appliquer les principes et la législation communautaires à partir du 1er janvier 2007. Ils ont atteint un degré élevé d'alignement. Toutefois, la Commission recense un certain nombre de domaines qui continuent à poser problème, ainsi que d'autres où la Commission prendra des mesures appropriées afin d'assurer le bon fonctionnement de l'UE, à moins que ces pays n'engagent des mesures correctives immédiates. Les deux pays sont vivement incités à faire bon usage des mois qui précèdent l'adhésion pour aborder les problèmes qui restent en suspens.

http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2006/sept/report_bg_ro_2006_fr.pdf

Employment, education and occupation structures: a framework for forecasting / Robert Stehrer.

[Structures d'emploi, d'éducation et de travail: un cadre prévisionnel]

Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche
Vienne: WIIW, 2005, 94 p.

Ce document présente un modèle qui permet de prévoir les changements de niveaux et de structures d'emploi par secteur, par catégorie professionnelle et par niveau d'éducation, modèle qui est ensuite appliqué aux nouveaux États membres et à la Bulgarie et à la Roumanie. Ce modèle est basé sur les principes suivants: comme ces pays sont confrontés à des niveaux de productivité plus faibles que ceux de l'Europe des 15, leur capacité de rattrapage et

d'évolution technique est plutôt élevée; donc, si ces pays convergent vers les niveaux de productivité de l'Europe des 15 selon des trajectoires données, les niveaux de revenus changeront également, ce qui entraînera une évolution de la demande et, partant (d'après la courbe de Engel), des structures de production.
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/nat/aut/ngo/2005_0002_en.pdf

Financing vocational education and training in the EU new Member States and candidate countries / Jean-Raymond Masson.

[Le financement de l'enseignement et de la formation professionnels dans les nouveaux pays membres de l'UE et dans les pays candidats]

Fondation européenne pour la formation – ETF
Turin: ETF, 2004, 73 p. ISBN 92-9157-455-4

Le rapport donne un aperçu du financement de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) dans sept nouveaux États membres de l'Union européenne (Chypre, Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Slovaquie et Slovaquie) et quatre pays candidats (Bulgarie, Roumanie, Turquie, et dans une moindre mesure, Croatie). L'auteur analyse les priorités et les tendances en matière de financement de l'EFP et met en lumière les principaux problèmes et défis en présence.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/\\$File/NOTE6MNPHG.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/$File/NOTE6MNPHG.pdf)

Quality in education in the Balkan countries / Nikos P. Terzis.

[Qualité de l'éducation dans les pays des Balkans]

Société des Balkans pour la pédagogie et l'éducation

Thessaloniki: Kyriakidis Brothers, 2005 (Education and pedagogy in Balkan countries, 5) ISBN 960-343-829-4

Cinquième volume d'une série lancée par la Société des Balkans pour la pédagogie et l'éducation, cet ouvrage regroupe tous les rapports présentés sur le thème de la «Qualité de l'éducation dans les pays des Balkans» lors de la conférence internationale de la Société qui s'est tenue à Sofia les 2 et 3 juillet 2004. Chapitres: qualité de l'éducation dans les pays des Balkans; qualité de l'éducation à la maternelle, à l'école primaire et à l'école secondaire; qualité de la formation des enseignants et de la gestion des établissements scolaires; qualité de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur; qualité et innovations en termes d'éducation; qualité de la scolarité.

BG Achieving the Lisbon goals: the contribution of vocational education and training in Bulgaria / Ulrike Damyanovic, Haralabos Fragoulis.

[Atteindre les objectifs de Lisbonne: contribution de l'enseignement et de la formation professionnels en Bulgarie]

Fondation européenne pour la formation – ETF
Turin: ETF, 2004, 21 p.

Ce rapport fait partie d'une série de rapports sur les pays européens. Il vient étayer un rapport plus important: Atteindre les objectifs de Lisbonne: la contribution de l'enseignement et de la formation professionnels, préparé par la Commission européenne. Ce rapport donne un aperçu des spécificités du système bulgare d'EFP. [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/7EEB86F72885C34DC125702700567D0B/\\$File/ENL_LisbonMaastricht_BG_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/7EEB86F72885C34DC125702700567D0B/$File/ENL_LisbonMaastricht_BG_04_EN.pdf)

Continuing vocational training in the context of lifelong learning in Bulgaria

[Formation professionnelle continue dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Bulgarie].

Human Resource Development Centre – HRDC, Bulgarian National Observatory – BNO
Turin: ETF, 2004, 56 p.

Le présent rapport a été préparé suite à un examen par les pairs, réalisé dans le pays en novembre 2003, dans le cadre du nouveau programme d'examen par les pairs de la Fondation européenne pour la formation dans les pays de l'Europe du Sud-Est. L'équipe d'examen par les pairs a examiné les politiques, stratégies, lois et autres documents disponibles, et organisé des entretiens et des réunions avec les décideurs, les professionnels et autres parties prenantes au niveau national et dans deux régions: Centre-nord et Centre-sud. L'équipe s'est axée sur un certain nombre de problèmes, notamment la perception du concept de formation professionnelle continue et de formation tout au long de la vie en Bulgarie, ainsi que l'analyse de l'offre et de la demande. Elle propose par ailleurs des recommandations concrètes d'améliorations et des suggestions d'actions à entreprendre pour faire correspondre l'offre et la demande.

[http://www.etf.europa.eu/WebSite.nsf/Pages/A4D0C791E098444EC1256FA800609899/\\$FILE/ESEE_PeerReview_BG_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/WebSite.nsf/Pages/A4D0C791E098444EC1256FA800609899/$FILE/ESEE_PeerReview_BG_04_EN.pdf)

Dynamik und Stabilität in Berufsbildungssystemen: eine theoretische und empirische Untersuchung von Transformationsprozessen am Beispiel Bulgariens und Litauens / Olga Zlatkin-Troitschanskaia.

[Dynamique et stabilité dans les systèmes de formation professionnelle: une étude théorique et empirique des processus de transformation à l'exemple de la Bulgarie et de la Lituanie]

Francfort: Peter Lang, 2005, 359 p. (Berufliche Bildung im Wandel, 6)
ISBN 3-631-52972-4

Cette étude traite des processus de transformation s'opérant dans les systèmes de formation professionnelle des deux pays post-socialistes d'Europe orientale que sont la Bulgarie et la Lituanie. Elle met l'accent, d'une part, sur la nécessité de se mouvoir dans le cadre des disciplines scientifiques pertinentes de la formation professionnelle et d'appliquer leurs concepts au contexte spécifique de l'Europe orientale, d'autre part d'éclairer, en partie du moins, le gisement de connaissances disponibles en matière d'investigation spécifique de la recherche de transformation, ainsi que les connaissances des disciplines scientifiques voisines, d'établir un lien entre elles et de les intégrer dans le cadre de référence théorique qu'il convient d'élargir de façon systématique. Les résultats de ces considérations théoriques sont étayés par des recherches empiriques en Bulgarie et en Lituanie et servent finalement à dégager les conséquences qui s'imposent pour la recherche pédagogique.

Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien / Christian Geiselman, Johann Theessen

[Formation des adultes et politique éducative en Bulgarie].

Institut de coopération internationale de l'Association allemande pour la formation des adultes – IIZ/DVV

Bonn: IIZ/DVV, 2005, 245 p. (Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung, 48) ISBN 3-88513-805-0

Cette publication analyse l'état des formations ouvertes aux adultes en Bulgarie, ainsi que les tentatives actuelles en matière de réforme éducative. L'ouvrage pose notamment la question de savoir quelles sont les institutions et traditions existantes qui permettent de mener à bien les politiques de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie et quels sont les obstacles à surmonter.

RO Achieving the Lisbon goals: the contribution of vocational education and training in Romania / Arjen Deij, Mircea Badescu et Haralabos Fragoulis.

[Atteindre les objectifs de Lisbonne: la contribution de l'enseignement et de la formation professionnels en Roumanie]

Fondation européenne pour la formation – ETF
Turin: ETF, 2004, 31 p.

Ce rapport fait partie d'une série de rapports sur les pays européens. Il vient étayer un rapport plus important: Atteindre les objectifs de Lisbonne: la contribution de l'enseignement et de la formation professionnels, préparé par la Commission européenne. Ce rapport donne un aperçu des spécificités du système roumain d'EFP.
[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/249300069EC419BAC125700D0041DA78/\\$File/NOTE6CRG3H.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/249300069EC419BAC125700D0041DA78/$File/NOTE6CRG3H.pdf)

Vocational education and training and employment services in Romania

[Enseignement et formation professionnels et services de l'emploi en Roumanie].

Fondation européenne pour la formation – ETF
Italie: Fondation européenne pour la formation, 2004, 98 p.
ISBN 92-9157-299-3

Cette monographie nationale sur l'enseignement et la formation professionnels et les services de l'emploi fournit des éléments de référence pour évaluer les progrès réalisés suite à la mise en œuvre des priorités identifiées dans le Document d'évaluation conjointe des politiques de l'emploi (JAP), qui a fait l'objet d'un accord entre le gouvernement roumain et la Commission européenne. Les politiques actuelles de l'Union européenne, basées sur les conclusions de Lisbonne, telles que l'initiative d'éducation et de formation tout au long de la vie et la stratégie européenne pour l'emploi, définissent le cadre de l'analyse.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4EACB40E5131E265C12570270057ED59/\\$File/ENL_MON_RO_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4EACB40E5131E265C12570270057ED59/$File/ENL_MON_RO_04_EN.pdf)

Vocational training versus general education: evidence from an educational reform in Romania / Ofer Malamud, Cristian Pop-Eleches.

[Formation professionnelle contre enseignement général: preuves d'une réforme de l'éducation en Roumanie]

Londres: London School of Economics and Political Science, 2005, 30 p.

La formation professionnelle et l'enseignement général sont les deux principales formes de scolarisation au niveau secondaire dans le monde entier. La plupart des études qui comparent les effets transversaux de la formation professionnelle et de l'enseignement général sur le marché de l'emploi sont biaisées au plan de la sélection: en effet, les élèves les moins capables sont plus susceptibles d'opter pour des cursus professionnels. Ce document exploite une réforme éducative de 1973 en Roumanie, qui a transféré une grande partie des élèves de la formation professionnelle vers l'enseignement général pour éviter les distorsions dues à une sélection non aléatoire. Il analyse les effets de cette politique dans le contexte d'une économie de transition, qui se caractérise par un déclin de l'industrie de production et par le transfert de la main-d'œuvre vers de nouveaux emplois. Résultat: les publics concernés par cette politique avaient beaucoup moins de chance de travailler dans des emplois manuels ou artisanaux, mais n'ont présenté à terme aucune différence en termes de chômage, de non-emploi, de revenus familiaux ou de salaires par rapport à ceux qui n'était pas concernés par ladite politique. La principale conclusion de cette étude indique que les différences transversales sur le marché de l'emploi entre les diplômés des écoles professionnelles et générales sont en majeure partie le résultat de la sélection.

<http://sticerd.lse.ac.uk/seminarpapers/dg31102005.pdf>

Romania and the Lisbon Agenda: sustaining growth and fostering jobs in an emergent economy / Daniel Daianu [et al.].

[La Roumanie et l'agenda de Lisbonne: soutenir la croissance et créer des emplois dans une économie émergente]

Bucharest: Grupul de Economie Aplicata, 2005, 57 p.

Le présent rapport a été préparé par une équipe de chercheurs du «groupe d'économie appliquée». Le troisième rapport (novembre 2005) a été entrepris dans le cadre de l'agenda de Lisbonne révisé. Il utilise des indicateurs structurels pour évaluer l'économie roumaine de manière comparative et pour étudier les liens existant entre les politiques et la reprise/croissance économique de ces dernières années, le défi de la compétitivité dans le contexte local, et

la capacité des décideurs roumains à créer des emplois comme moyen d'atténuer la migration.

<http://www.gea.org.ro/documente/ro/lisabona/lisabona2005.pdf>

Romania just before EU accession: sustaining growth and fostering jobs in an emerging economy (4th report) / Daniel Daianu [et al.]

[La Roumanie juste avant l'adhésion à l'Union européenne: soutenir la croissance et créer des emplois dans une économie émergente (4^e rapport)]

Bucarest: Grupul de Economie Aplicata, 2006, 93 p.

Il s'agit du quatrième rapport du GEA (groupe d'économie appliquée) qui évalue les performances économiques de la Roumanie en utilisant les critères de référence de l'agenda de Lisbonne. Ce quatrième rapport reconnaît les progrès accomplis dans certains domaines spécifiques de la stratégie de Lisbonne, notamment l'investissement économique, le niveau relatif de PIB et la productivité du travail. Il fournit également une série de recommandations visant à améliorer la capacité de la Roumanie à se conformer aux nouvelles directives politiques de l'agenda de Lisbonne. Il n'est pas inutile de répéter que les performances de la Roumanie doivent être jugées de manière réaliste, car nous sommes loin des performances de l'Europe des 25 dans la plupart des domaines de la stratégie de Lisbonne et que nos priorités doivent être définies en fonction des défis auxquels nous sommes confrontés.

<http://www.gea.org.ro/documente/en/lisabona/2006/4threport.pdf>

Derniers numéros en français

N° 38/2006

Recherche

- Qualifiés pour la société de la connaissance et des services
Les tendances qui déterminent les besoins futurs de formation initiale et continue
(Arthur Schneeberger)
- Comprendre l'*e-learning*: une chance pour l'Europe?
(Gabi Reinmann)

Analyse des politiques de FP

- Les stages de formation professionnelle en Catalogne: un jeu entre la législation, les acteurs et le marché
(Josep F. Mària i Serrano)
- Promouvoir des projets innovants pour les jeunes faiblement qualifiés
(Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre)

Études de cas

- EUROPASS-Formation Plus: Practicert
(Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl)
- Donnons-nous des chances de réussite, ou ne valorisons-nous que la productivité?
(Begoña de la Iglesia Mayol)
- Lancement d'un programme d'apprentissage en Syrie: première étape vers le changement
(Rebecca Warden)

N° 39/2006

Analyse thématique

- Les TIC dans l'éducation: une chance pour des écoles démocratiques?
(Helen Drenoyianni)

Recherche

- Les identités au travail dans des perspectives comparatives: le rôle des variables contextuelles nationales et sectorielles
(Simone Kirpal)
- La formation comportementale des cadres supérieures de la fonction publique portugaise
(César Madureira)
- Approche de la sociologie des professions appliquée à la reconnaissance précoce des besoins de compétences
(Georg Spöttl, Lars Windelband)
- Analyse économique de la poursuite d'études des diplômés des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur français
(Bénédicte Gendron)

Analyse des politiques de FP

- Le chômage des jeunes. Esquisse d'une analyse psychosociale
(Margrit Stamm)

Étude de cas

- Travaux expérimentaux en classe de sciences: quelle formation offrir aux enseignants?
(Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira)

Nr. 40/2007

- Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue (Martin Mulder)

Recherche

- Innovations dans la formation professionnelle et difficultés de leur fondement empirique (Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner)
- La FEP basée sur les compétences selon les chercheurs néerlandais (Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder, Elke R. van den Elsen)
- Savoir pratique et compétence d'action professionnelle (Felix Rauner)
- Compétences et enseignement supérieur professionnel: aujourd'hui et demain (Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans)
- * Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise (Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera)
- La production et la destruction de la compétence individuelle: le rôle de l'expérience professionnelle (Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul)
- Vers un cadre pour l'évaluation de la compétence d'enseignant (Erik Roelofs, Piet Sanders)

Analyse comparative

- Les différentes façons d'aborder l'orientation «processus de travail» dans la définition des programmes d'études allemands (Martin Fischer, Waldemar Bauer)

Revue EUROPÉENNE

Prière de transmettre le coupon au bureau distributeur approprié

- Je souhaite m'abonner à la Revue européenne de formation professionnelle (3 numéros, 25 euros plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne de formation professionnelle au prix symbolique de 12 euros par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

Numéro

Langue

Veillez indiquer clairement vos coordonnées en capitales imprimées!
 Les adresses incomplètes ou illisibles sont malheureusement inutilisables.

Nom

Prénom

Organisme/Service

Rue, No

Code postal/ Ville

Pays

E-mail

Date

Signature

BON DE commande



ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

Cedefop

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

A PO Box 22427,
GR-55102 Thessaloniki, Grèce
T (30) 2310 49 00 79
F (30) 2310 49 00 43
R M. Marc Willem,
E Marc.Willem@cedefop.europa.eu
W www.cedefop.europa.eu
www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

A Biberstrasse 5/6, Vienne
Autriche
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
K M. Peter Schlögl
E peter.schloegl@oeibf.at
W http://www.oeibf.at
http://www.abf-austria.at

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding

A Kaizerlaan 11, Bruxelles
Belgique
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
K M. Reinald Van Weydeveldt
E reinald.van.weydeveldt@vdab.be
W http://www.vdab.be
http://www.refernet.be/

HRDA

Human Resource Development Authority of Cyprus

A Anavissou 2, Strovolos,
P.O. Box 25431, Nicosie
Chypre
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
K M. Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W http://www.hrdauth.org.cy
http://www.refernet.org.cy/

NUOV

Národní ústav odborného vzdělávání
National Institute of Technical and Vocational Education

A Weilova 1271/6, Prague 10
République tchèque
T (420-2) 74 02 23 41
F (420-2) 74 863 380
K M. Pavel Petrovic
E pavel.petrovic@nuov.cz
W http://www.nuov.cz/
http://www.refernet.cz/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

A Robert-Schumann-Platz 3
Bonn, Allemagne
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
K Mme Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W http://www.bibb.de
http://www.refernet.de/

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter

A Fiolstræde 44
Copenhague K, Danemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
K M. Svend-Erik Povelsen
E sep@ciriusmail.dk
W http://www.ciriusonline.dk
http://www.refernet.dk/

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
Foundation for Lifelong Learning Development

A Liivalaia 2, Tallinn
Estonie
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
K Mme Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W http://www.innove.ee
http://www.innove.ee/refernet/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal

A Hakaniemenkatu 2
Madrid, Espagne
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
K Mme María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W http://www.inem.es
http://www.inem.es/otras/
refernet/entrada.html

OPH

Opetushallitus
Finnish National Board of Education

A Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380, Helsinki, Finlande
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
K M. Matti Kyro
E matti.kyro@oph.fi
W http://www.oph.fi
http://www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente

A 4, avenue du Stade de France
Saint Denis de la Plaine Cedex
France
T (33-1) 55.93.92.12
F (33-1) 55.93.17.25
K M. Régis Roussel
E r.roussel@centre-inffo.fr
W http://www.centre-inffo.fr/
http://www.centre-inffo.fr/
Le-reseau-REFER-France.html

OEEK

Όργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης/Organisation for Vocational Education and Training

A Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou, Athènes, Grèce
T (30-210) 270 91 44
F (30-210) 277 18 29
K Mme Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W http://www.oEEK.gr

OKM

Oktatásfejlesztési Observatórium – Oktatási és Kulturális Minisztérium
Támogatáskezelő Igazgatósága
Observatory of Educational Development – Supportmanagement Directorate of Ministry of Education and Culture

A Bihari János utca 5, Budapest
Ongrie
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
K M. Tamás Kópeczi Bócz
E kopeczit@omai.hu
W http://www.omai.hu/
http://www.refernet.hu/

FÁS

Training and Employment Authority

A P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4, Irlande
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
K Mme Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W http://www.fas.ie
http://www.fas.ie/refernet/

MENNT

Samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla, MENNT / EDUCATE-Iceland

A Grönsásvegur 16a
Reykjavík, Islande
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
K M. Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennit.is
W http://www.mennit.is/
http://www.refernet.is/

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

A Via G. B. Morgagni 33
Rome, Italie
T (39-06) 44 59 06 36
F (39-06) 44 59 06 39
K Mme Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W http://www.isfol.it
http://www.isfol.it/BASIS/web/
prod/document/DDD/net_
hompag.htm

AIC

Akadēmiskās Informācijas Centrs

Academic Information Centre

A Valnu iela 2, Riga, Lettonie
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
K Mme Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W Internet:http://www.aic.lv
http://www.aic.lv/refernet/

PMMC

Profesinio mokymo metodikos centras
Methodological Centre for Vocational Education and Training

A Gelezinio Vilko g. 12
Vilnius, Lituanie
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
K Mme Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W http://www.pmmc.lt
http://www.pmmc.lt/refernet/

MIN EDUC

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Service de la Formation professionnelle

A 29, rue Aldringen
Luxembourg, Luxembourg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
K M. Jos Noesen
E jos.noesen@men.lu
W http://www.men.lu

MIN EDUC

Ministeru ta' l-Edukazzjoni, Zghazagh u Xoghol
Ministry of Education, Youth and Employment

A Great Siege Road
Floriana, Malte
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
K Mme Margaret M. Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W http://www.education.gov.mt

Organisations associées

CINOP

Expertisecentrum – Centrum voor Innovatie van Opleidingen

A Pettelaarpark – Postbus 1585
BP 's-Hertogenbosch, Pays-Bas
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
K M. Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>
<http://www.cinop.nl/projecten/refernet/>

TI

Teknologisk Institutt

A Akersveien 24C
Oslo, Norvège
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
K M. Rolf Kristiansen
E rolf.kristiansen@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>
<http://www.refernet.no/>

BKKK

Biurowo Koordynacji Kształcenia Kadr
Co-operation Fund Foundation

A ul. Górno I ska 4A
Varsovie, Pologne
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
K Mme Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>
<http://www.refernet.pl/>

DGERT

Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

Directorate General of Labour and Social Solidarity
A Praça de Londres, n.º 2, 5º andar
Lisbonne, Portugal
T (351) 21 84 41 405
F (351) 21 84 41 466
K Mme Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@dgert.mtss.gov.pt
W <http://www.dgert.mtss.gov.pt>
<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

Skolverket

Sveriges nationella myndigagens Skolverket

Swedish National Agency for Education
A Kungsgatan 53
Stockholm, Suède
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
K M. Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
State Institute of Vocational Education

A Ob Zeleznici 16
Ljubljana, Slovénie
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
K Mme Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>
<http://www.refernet.si/>

SIOV

Státny inštitút odborného vzdelávania / State Institute of Vocational Education and Training

A Bellova 54/a, SK-831 01,
Bratislava Slovaquie
T (421-2) 54 77 67 74 (standard)
F (421-2) 54 77 67 74
K M. Juraj Vantuch
E sno@siov.sk
W <http://www.cpi.si>
<http://www.siov.sk/refernet/>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority

A 83 Piccadilly
Londres, Royaume Uni
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
K M. Tom Leney
E leney@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>
<http://www.refernet.org.uk/>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

Direction générale de l'éducation et de la culture
Commission européenne

A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

Fondation européenne pour la formation

A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italie
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.ETF.eu.int

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

A Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational Training Association

A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office

A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genève, Suisse
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training

A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Corée
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVRVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australie
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training Association

A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc

A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Allemagne
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

Revue européenne
de formation
professionnelle

Appel à contributions

Si vous souhaitez nous envoyer un article, veuillez contacter
Éric Fries Guggenheim (rédacteur en chef) par courrier électronique à l'adresse suivante:
eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu,
par téléphone
(30) 23 10 49 01 11
ou par fax
(30) 23 10 49 01 17.

La *Revue européenne de formation professionnelle* publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l'emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l'échelle internationale d'être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La *Revue européenne de formation professionnelle* est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Paraissant trois fois par an en espagnol, allemand, anglais, français et portugais, elle jouit d'une large diffusion à travers l'Europe, à la fois dans les États membres de l'Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). Elle vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l'évolution de la formation et de l'enseignement professionnels, notamment en l'inscrivant dans une perspective européenne. La Revue publie des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales ou européennes. Elle publie également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l'enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d'origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d'enseignement professionnels d'autres pays. En d'autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l'argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d'extraits sur Internet. Il est possible d'avoir un aperçu des numéros précédents à l'adresse suivante: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d'une organisation. Les articles doivent comprendre entre 15 000 et 35 000 caractères (espaces non comprises). Ils peuvent être rédigés dans toutes les langues officielles de l'Union européenne, des pays candidats ou des pays de l'Espace économique européen.

Les articles doivent être transmis au Cedefop par courrier électronique (annexe au format Word), accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles, d'un résumé pour le sommaire (45 mots au maximum), d'un résumé (entre 100 et 150 mots) et de 6 mots clés, en anglais et dans la langue de l'article, non présents dans le titre.

Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du Cedefop. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

DOSSIER: Bienvenue à la Bulgarie et la Roumanie

Adéquation avec les objectifs? Le système roumain d'EFP

John West, Madlen Şerban

Nouvelles tendances dans la formation professionnelle initiale en Bulgarie

Penka Ganova

Défis et perspectives du système de formation professionnelle des adultes en Bulgarie

Elka Dimitrova

La contribution de la politique européenne de formation professionnelle aux réformes dans les pays partenaires de l'Union européenne

Jean-Raymond Masson

RECHERCHE

La formation: un moyen efficace de lutte contre l'exclusion du marché de l'emploi?

Pascaline Descy, Manfred Tessaring

Développement d'un instrument permettant d'évaluer la capacité à résoudre des problèmes – Résultats d'une étude pilote

Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf

Enseignement des valeurs et éducation morale dans les écoles d'enseignement professionnel

Sigrid Lüdecke-Plümer

De l'école à l'emploi – Dilemmes de la recherche comparative sur la transition en Europe

Beatrix Niemeyer

ANALYSE COMPARATIVE

Le rôle des politiques publiques de formation des salariés en Italie

Giuseppe Croce, Andrea Montanino

Stratégies nationales actuelles dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels: convergence ou divergence?

Anders Nilsson



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki

Tél. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: info@cedefop.europa.eu

Page d'accueil: www.cedefop.europa.eu

Site web interactif: www.trainingvillage.gr



Office des publications

Publications.europa.eu

Prix au Luxembourg (TVA exclue)

Par numéro EUR 12

Abonnement annuel EUR 25