

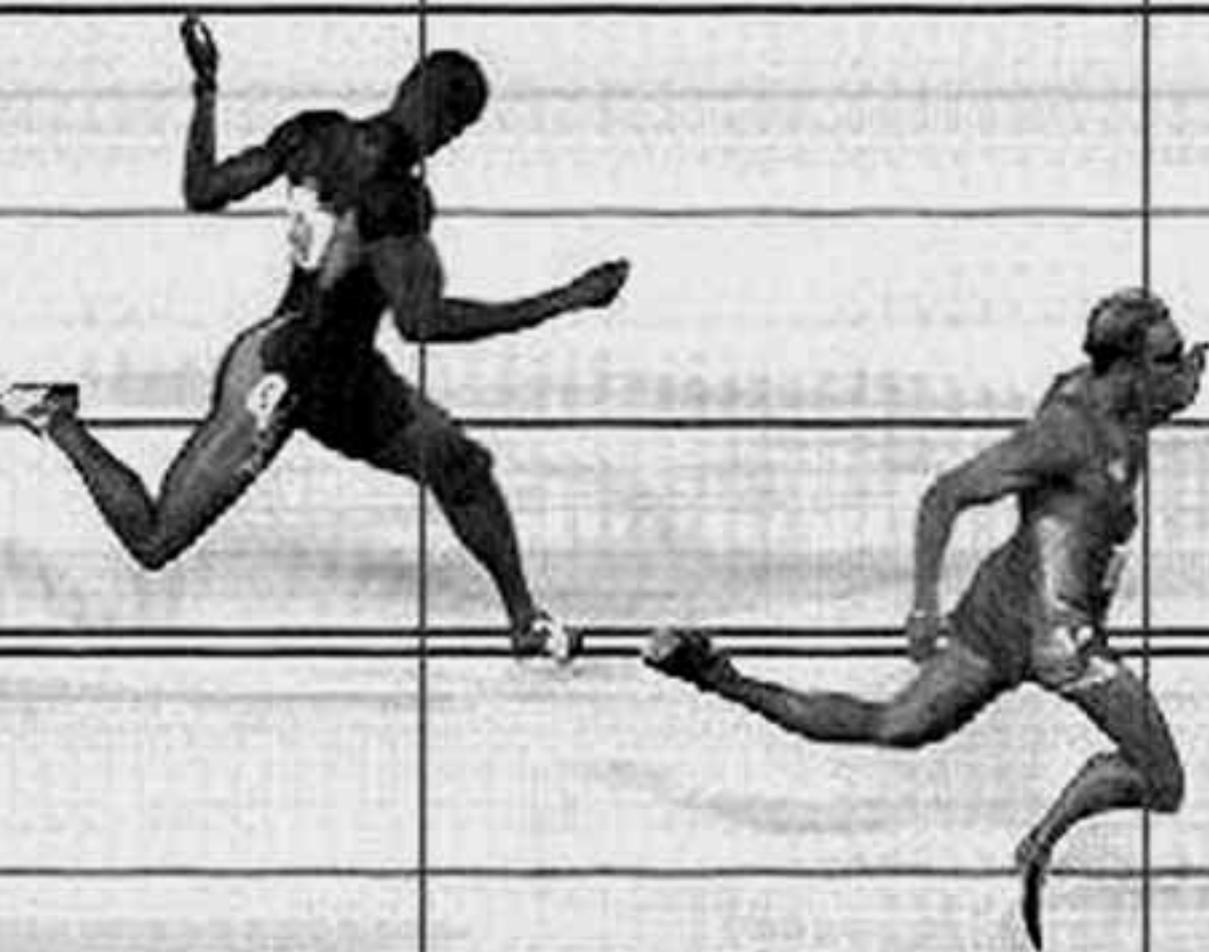
N° 22 janvier - avril 2001/I

ISSN 0378-5092

FORMATION

Revue européenne

PROFESSIONNELLE





Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation profes-
sionnelle

Europe 123
GR-57001 THESSALONIQUE
(Pylea)

Adresse postale:
B. P. 22427
GR-55102 THESSALONIQUE

Tél. (30-31) 490 111

Fax (30-31) 490 020

E-mail:

info@cedefop.eu.int

Page d'accueil:

www.cedefop.eu.int

Site Web interactif:

www.trainingvillage.gr

Le Cedefop apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les États membres.

Le Cedefop constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

Le Conseil d'administration du Cedefop a approuvé une série de priorités à moyen terme pour la période 2000-2003. Elles esquissent quatre thèmes qui constituent le point central des activités du Cedefop:

- promouvoir les compétences et l'éducation et formation tout au long de la vie;
- favoriser de nouvelles formes d'apprentissage pour une société en mutation;
- soutenir l'emploi et la compétitivité;
- améliorer la compréhension mutuelle et la transparence en Europe.

Comité de rédaction:

Président:

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

Sergio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Italie

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

Ulrich Hillenkamp

European Training Foundation, Italie

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Pologne

Martin Mulder

Wageningen University, Pays-Bas

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Danemark

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Manfred Tessaring

Cedefop, Grèce

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, France

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering (IFAU), Suède

Jean-François Giret

CEREQ, France

Gisela Schürings

European Training Foundation, Italie

Rédacteur en chef:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Publié sous la responsabilité de :

Johan van Rens, Directeur

Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Production technique avec micro-édition :

Agence Axel Hunstock, Berlin

Clôture de la rédaction : 1.3.2001

Réalisation technique, coordination :

Bernd Möhlmann

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

Responsables de la traduction :

Sylvie Bousquet;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

N° de catalogue: HX-AA-01-001-FR-C

Maquette : Agence

Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Printed in Belgium, 2001

Couverture : Rudolf J. Schmitt, Berlin

Foto: dpa, Frankfurt am Main

La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, espagnol et français.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du Cedefop. Les auteurs expriment dans la *Revue européenne "Formation professionnelle"* leur analyse et leur point de vue individuels qui peuvent être partiellement contradictoires. La revue contribue ainsi à élargir au niveau européen une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 84



Sommaire

Recherche

Profils de compétences en France et en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni..... 3

Åsa Murray, Hilary Steedman

Une comparaison des profils de compétences dans six pays européens fournit la preuve d'une certaine convergence.

La formation des installateurs d'équipements techniques du bâtiment: comparaison avec la France et l'Allemagne 16

Derek King

Quelque dix ans après leur introduction en Grande-Bretagne, l'enseignement et la formation basés sur les compétences pourraient fort bien avoir échoué.

Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel 26

Jens Bjørnåvold

L'identification, l'évaluation et la reconnaissance de l'apprentissage non formel doivent reposer sur des méthodes simples et peu onéreuses et sur une notion claire du partage des responsabilités institutionnelles et politiques.

La formation professionnelle et les jeunes

Avers et envers de la "qualification initiale": vers un socle de compétences de base pour tous 36

Ben Hövels

Le principal critère est que le projet politique de la "qualification initiale pour tous" n'ait pas d'effets néfastes, mais qu'il devienne une perspective stimulante, qui ne doit pas forcément être réalisée dans l'enceinte d'une école, ni dans une phase donnée de la vie.

Que faire des "décrocheurs"? Un commentaire 43

Mark Blaug

Quels sont les facteurs inhérents à l'institution scolaire qui produisent le décrochage et quels sont les remèdes possibles pour combattre le chômage des jeunes décrocheurs?

La formation professionnelle en dehors de l'Union européenne

Analyse comparative des systèmes de contrôle des connaissances, d'évaluation et de certification français, allemand et turc 51

Tomris Çavdar

Les systèmes français et allemand constituent de bons exemples permettant une analyse comparative, en vue de mieux comprendre le système turc d'examens, d'évaluation et de certification.



La formation professionnelle en Amérique latine 59

Manfred Wallenborn

Les années 90 ont modifié en profondeur la politique de formation professionnelle en Amérique latine. Cette évolution n'est pas achevée.

À lire

Choix de lectures 68



Profils de compétences en France et en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni



Åsa Murray
Institut de l'Éducation de Stockholm



Hilary Steedman
Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londres

Introduction

Cet article utilise les résultats de l'enquête sur les forces de travail et d'autres sondages nationaux effectués auprès de la population active de six pays européens (Allemagne, France, Pays-Bas, Portugal, Suède et Royaume-Uni) pour évaluer les niveaux des qualifications (scolaires et professionnelles) et leur évolution pendant la période 1985-1998, en particulier celle des faibles qualifications. Huit niveaux de qualifications nationales sont retenus (correspondant aux niveaux 0 à 7 de la Classification internationale type de l'enseignement, CITE). Sont considérées comme faiblement qualifiées les personnes qui ne sont pas allées au-delà de la scolarité obligatoire.

Si tous les pays ont réduit la proportion de travailleurs faiblement qualifiés pendant la période 1985-1998, ceux qui comptaient au départ le taux le moins élevé de faibles qualifications (Suède, Allemagne) ont connu les progrès les plus rapides. Les jeunes (25 à 27/28 ans) sont mieux qualifiés que l'ensemble de la population active. Les qualifications des jeunes (25 à 27/28 ans) ainsi que celles de l'ensemble de la population en âge de travailler restent très différentes en fonction des pays. Les différences sont davantage perceptibles pour les qualifications les plus faibles de l'échelle de la CITE (niveaux 0, 1 et 2) que pour les plus élevées (niveaux 5, 6 et 7).

Dans certains pays comme l'Allemagne, la France, les Pays-Bas et le Portugal, les qualifications scolaires ou professionnelles

supérieures au niveau 3 de la CITE étaient acquises à un âge relativement avancé (entre 22 et 25 ans). En Suède et au Royaume-Uni, il est rare que les jeunes faiblement qualifiés de plus de 21 ans tentent d'obtenir de nouvelles qualifications.

Dans tous les pays, la proportion de femmes faiblement qualifiées a diminué à la même vitesse que celle des hommes. En Allemagne et au Royaume-Uni, la proportion des femmes faiblement qualifiées est bien plus élevée que celle des hommes. En France, au Portugal et en Suède, le nombre de femmes atteignant un niveau d'éducation supérieur (niveaux 5/6/7 de la CITE) est légèrement plus élevé que celui des hommes. En Allemagne, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas c'est l'inverse qui se produit et, pour l'essentiel, l'écart entre les hommes et les femmes s'est maintenu entre 1985 et 1997/98.

Objectifs

Cet article étudie les niveaux d'éducation dans six pays de l'Union européenne (UE), en réservant une attention particulière aux faibles qualifications. À partir de la fin des années 70, les travailleurs faiblement qualifiés des pays industrialisés ont été massivement gagnés par le fléau du chômage (OCDE, 1994a). En Europe comme aux États-Unis, l'évolution du marché de l'emploi a désavantagé les travailleurs faiblement qualifiés. Dans le contexte moins réglementé de l'économie des États-Unis, la diminution de l'offre de travail faiblement qualifié s'est traduite par une baisse des salaires réels. Dans les pays

Les auteurs de cet article examinent les niveaux d'éducation atteints dans six pays de l'Union européenne. Elles évaluent la proportion des faibles qualifications et retracent les progrès accomplis de 1985 à 1997/1998 pour réduire le pourcentage de travailleurs faiblement qualifiés dans la population active.



“L’indicateur utilisé dans la plupart des études comparatives internationales pour mesurer les faibles qualifications est celui du plus haut niveau d’enseignement ou de formation suivi. Nous nous tiendrons à cette définition, à certains égards pertinente, malgré le fait qu’elle ne tienne pas compte de l’ensemble des compétences qu’un individu apporte réellement au marché de l’emploi.”

européens où l’économie est davantage réglementée, le travail peu qualifié a un coût jugé artificiellement trop élevé, entraînant une diminution de la demande et une augmentation du chômage dans cette catégorie (OCDE, 1994b). La diminution de la demande de travailleurs faiblement qualifiés a de graves répercussions socio-économiques et constitue un enjeu majeur pour les pays de l’UE (Soete, 1996).

Cet article se propose d’évaluer l’importance des faibles qualifications dans la population de six pays de l’Union européenne et de retracer les progrès réalisés de 1985 à 1997/1998 pour réduire leur proportion. Pour chacun de ces pays, nous comparerons les pourcentages de faibles qualifications au sein d’une même cohorte à deux moments du processus d’acquisition des compétences, et nous soulignerons les écarts subsistant entre les femmes et les hommes.

La mesure des faibles qualifications

L’indicateur utilisé dans la plupart des études comparatives internationales pour mesurer les faibles qualifications est celui du plus haut niveau d’enseignement ou de formation suivi. Nous nous tiendrons à cette définition, à certains égards assez pertinente, malgré le fait qu’elle ne tienne pas compte de l’ensemble des compétences qu’un individu apporte réellement au marché de l’emploi. La plupart des pays industrialisés recueillent, chaque année ou tous les deux ans lors d’enquêtes nationales portant sur les revenus, l’évolution professionnelle, la formation, etc., des informations sur les niveaux d’éducation ou de qualifications. Par conséquent, les relations existant entre les faibles qualifications telles que définies précédemment et d’autres caractéristiques du marché du travail peuvent être examinées avec rigueur sur une période relativement longue.

Le parcours scolaire ou les certificats obtenus sont également des repères importants dans le marché du travail, utilisés aussi bien par les employeurs que par les candidats à l’emploi pour s’entendre sur les compétences et les connaissances acquises ou requises. Les niveaux d’éduca-

tion ou de formation constituent donc un critère révélateur pour l’insertion dans le marché de l’emploi. Dernier argument, la réforme des niveaux de formation et/ou de qualifications fait partie du domaine de compétence des politiques gouvernementales. La définition des qualifications permet de formuler clairement et de contrôler les mesures destinées à réduire le pourcentage d’individus de tel ou tel niveau au sein d’un système d’enseignement et de formation.

Toutefois, les différentes méthodes utilisées par les pays de l’Union européenne pour déterminer les niveaux d’éducation présentent encore certaines failles ou faiblesses que nous ne saurions ignorer. L’analyse de ces problèmes faisait d’ailleurs partie du projet (Steedman, 1999a). Essentiellement, ces problèmes résultent des différences de critères utilisés selon les pays pour faire correspondre le niveau de qualification d’un individu avec un niveau de la CITE. Dans certains pays de l’UE, le niveau d’éducation est déterminé par la seule qualification obtenue, dans d’autres par le fait d’avoir été admis à tel cycle d’enseignement ou à telle formation, tandis que dans certains pays, l’une ou l’autre de ces mesures sera utilisée selon les niveaux considérés.

Aux fins du présent travail, nous avons rectifié, dans la mesure du possible, les différences avérées entre les méthodes de classement des qualifications nationales et le barème de la Classification internationale type de l’enseignement (CITE) de l’Unesco⁽¹⁾ à des fins de comparaison transnationale. Steedman (1999b) a testé la consistance de la classification des niveaux de la CITE en la comparant avec la performance d’une mesure unique de compétence, celle du niveau d’alphabétisation utilisée par l’Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA). Au regard des indicateurs de l’alphabétisation, les normes établies par les catégories de la CITE semblent raisonnablement cohérentes d’un pays à l’autre. Les pays suivants de l’UE ont participé à l’enquête de l’EIAA: Allemagne, Pays-Bas, Suède, Grande-Bretagne, Irlande et Belgique. Les proportions de la population en âge de travailler correspondant au groupe des qualifications de niveau 0/1/2 de la CITE dans ces pays ont été identifiées. Les groupes correspondant au ni-



veau le plus bas de l'EIAA (niveau 1) correspondaient également aux niveaux 0/1/2 de la CITE. De même, dans ces mêmes pays de l'UE, deux tiers des personnes de niveau égal ou inférieur au niveau 2 de la CITE étaient classées au niveau 1/2 de l'EIAA (langage courant). Aussi pouvons-nous déduire qu'une part significative des personnes de niveau 0/1/2 de la CITE ne dépasse pas le niveau de base d'alphabétisation et que les niveaux 0/1/2 de la CITE représentent assez bien le groupe des travailleurs faiblement qualifiés. Le tableau 1 ci-dessous montre la répartition des qualifications parmi les quatre niveaux de la CITE (regroupés pour former quatre catégories) dans les six pays étudiés. Les travailleurs définis comme faiblement qualifiés sont ceux dont le niveau d'éducation ne dépasse pas la scolarité obligatoire (premier cycle du secondaire). Le choix du seuil de coupure (juste en dessous du niveau 3 de la CITE) est justifié par les nombreuses données concernant les rémunérations moyennes et le taux de chômage des populations de ce niveau de qualification dans différents pays (OCDE, 1999 et OCDE, 2000). Une comparaison de ces données met en évidence que, dans tous les pays, les personnes n'ayant pas achevé le second cycle de l'enseignement secondaire ou une formation professionnelle postobligatoire (CITE 0/1 ou 2) sont significativement moins bien rémunérées et davantage exposées au chômage que le groupe de personnes ayant effectué un enseignement postobligatoire ou supérieur (OCDE, 1994). Dans cet article nous emploierons indistinctement les expressions "personnes faiblement qualifiées", "personnes dont les qualifications sont inférieures ou égales au niveau 2 de la CITE", "qualifications inférieures au niveau 3 de la CITE", ou "personnes n'ayant pas accompli le deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle)".

Interprétation des données

Les données sur les qualifications existantes nous permettent d'observer une évolution dans le temps. L'évolution des qualifications dans une population est le résultat de plusieurs facteurs: tout d'abord, les flux migratoires; deuxièmement, l'amélioration des qualifications des personnes ayant achevé leur formation ou

leur enseignement initiaux (Green et Steedman, 1997). L'arrivée de nouvelles qualifications dans la population active est en grande partie (mais non exclusivement) le fait des promotions qui achèvent leur formation ou leur enseignement initiaux. Dans certains pays la qualification initiale se poursuit bien après l'âge de la scolarité obligatoire. C'est le cas en Allemagne, où les diplômes sont délivrés à un âge particulièrement avancé. Par exemple, la qualification de *Meister/Techniker* s'obtient à l'issue d'un apprentissage effectué tout en travaillant, ce qui explique que le groupe des 25-28 ans ne totalise pas l'ensemble des qualifications initiales acquises par une cohorte. En Suède, la formation des adultes est plus répandue que dans d'autres pays de l'UE; elle répond dans ce pays à une tradition d'épanouissement personnel aussi bien qu'à un souci d'amélioration du niveau de qualification. Ainsi, bien que la majorité des gens atteignent ce qui sera leur niveau définitif d'éducation avant 30 ans, pour certains ce niveau peut continuer à évoluer après la trentaine, voire tout au long de la vie. Les gouvernements nationaux et la Commission européenne accordent actuellement une grande importance au concept d'"éducation et formation tout au long de la vie"; à l'avenir, il conviendra de savoir comment gérer les bénéfices de cet apprentissage tout au long de la vie, ainsi que les réserves de compétences et de connaissances accumulées depuis la formation initiale (Commission européenne, 1995).

Les facteurs démographiques jouent également sur les niveaux de qualifications d'une population et sur leur évolution dans le temps. Dans les pays connaissant depuis 1970 une forte baisse de la natalité, comme c'est le cas en Allemagne et au Royaume-Uni, le nombre d'individus atteignant une qualification donnée peut être équivalent au nombre de personnes de ce niveau de qualification partant à la retraite. En conséquence, les niveaux élevés de qualification des cohortes les plus jeunes ne font pas augmenter significativement le niveau de qualification de l'ensemble de la population.

La mobilité du marché du travail s'explique également par les flux migratoires des travailleurs adultes. Selon la politique d'immigration mise en œuvre par un pays

(¹) Les catégories de la CITE ont été révisées récemment (1997) par l'UNESCO et sont utilisées dans les statistiques internationales depuis 2000. Le présent article utilise les catégories de la CITE en vigueur depuis le milieu des années 70 jusqu'en 2000. Le classement CITE-97 comprend davantage de sous-catégories à l'intérieur de chaque niveau de la CITE mentionné dans notre article; la prise en compte de la version 1997 de la CITE ne modifierait en rien les conclusions de notre article.



Tableau 1

Principales qualifications de l'enseignement et de la formation initiaux classées selon les niveaux de la CITE: Allemagne, France, Pays-Bas, Portugal, Suède et Royaume-Uni

Niveau	France	Allemagne	Pays-Bas	Portugal	Suède	Royaume-Uni
CITE 5/6/7	Diplôme universitaire Licence BTS/DUT ou équivalent	Diplômes d'enseignement postsecondaire et universitaire Tous les <i>Meister</i> et les <i>Techniker</i>	Université 3 ans ou plus HBO enseignement technique supérieur	Université (premier cycle ou au-delà) Bachelier	Tertiaire (enseignement postsecondaire) plus ou moins de 3 ans	Tous les certificats (<i>degrees</i>) d'enseignement postsecondaire et supérieur Toutes les qualifications professionnelles dans l'enseignement et les diplômes d'écoles d'infirmières HNC/HND
CITE 3	Baccalauréat BT CAP, BEP	Abitur Fachhochschulreife Tous les certificats d'apprentissage ou équivalents	VWO formation préuniversitaire HAVO enseignement secondaire (deuxième cycle) MBO formation professionnelle	Enseignement postsecondaire Enseignement secondaire (deuxième cycle, général) Secondaire (formation professionnelle initiale)	Deuxième cycle du secondaire, enseignement général ou formation professionnelle 2-3 ans	Deuxième cycle du secondaire (<i>A-level</i>) ou plus, certificats de formation professionnelle ou technique postobligatoire GNVQ 3 ou équivalent, NVQ 3 ou équivalents Apprentissage commercial Certificats de formation professionnelle ou technique GNVQ 2 ou équivalent, NVQ2 ou équivalent
CITE 2	Brevet (toutes filières)	Certificat de fin d'études dans une <i>Realschule</i> ou équivalent Certificat de fin de scolarité dans une <i>Hauptschule</i>	MAVO enseignement secondaire (premier cycle) VBO enseignement préprofessionnel	Premier cycle du secondaire Éducation de base	Scolarité obligatoire, 9 ans	Premier cycle du secondaire (<i>O-level</i>)/qualifications de niveau secondaire général (GCSE et CSE) Autres qualifications
CITE 0/1	CEP Pas de qualifications	Pas de qualifications	Enseignement primaire uniquement	Primaire Préprimaire	Scolarité de base, moins de 9 ans	Pas de qualifications

“Les fluctuations des qualifications dans une population s’expliquent donc non seulement par l’arrivée sur le marché de l’emploi de jeunes dotés de meilleures qualifications, mais aussi par l’acquisition de nouvelles qualifications pendant la vie active des travailleurs et par les variations démographiques.”

donné, ces flux seront (ou ne seront pas) une source de compétences supplémentaires pour le marché du travail national.

Les fluctuations des qualifications dans une population s’expliquent donc non seulement par l’arrivée sur le marché de l’emploi de jeunes dotés de meilleures qualifications, mais aussi par l’acquisition de nouvelles qualifications pendant la vie active des travailleurs et par les variations démographiques. Des travaux de recherche récents ont confirmé que l’amélioration du niveau de qualifications dans les pays européens où ce niveau était initialement très bas est due, en grande partie, au fait que les personnes les moins

qualifiées atteignent l’âge de la retraite et quittent le marché de l’emploi, où elles sont remplacées par des jeunes mieux qualifiés (Vincens, 2000).

La population en âge de travailler

La population en âge de travailler: faibles qualifications (inférieures ou égales au niveau 2 de la CITE)

On observe une variation considérable au sein de l’UE en ce qui concerne les pourcentages d’individus dont la qualification/



Tableau 2

Pourcentages de la population en âge de travailler n'ayant pas achevé le deuxième du cycle secondaire (enseignement général ou professionnel) (niveau inférieur au niveau 3 de la CITE): France (1990) 1998, Allemagne (1985) 1997, Pays-Bas (1990) 1998, Portugal (1985) 1997, Suède (1985) 1998 et Royaume-Uni (1985) 1998

	France	Allemagne	Pays-Bas	Portugal	Suède	Royaume-Uni
Niveau inférieur au niveau 3 de la CITE	(51) 41	(35) 22	(48) 39	(87) 77	(42) 27	(65) 50

Sources: France *Enquête-Emploi*, chiffres du *Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications* (CEREQ). Allemagne *Mikrozensus*, chiffres du *Statistisches Bundesamt*, Wiesbaden. Pays-Bas *Enquête beroepsvolking*, chiffres du *Max Goote Kenniscentrum*, Amsterdam. Portugal, enquête sur la population active, chiffres du CEPCEP, Université catholique du Portugal. Suède, *Statistics Sweden Utbildning och befolkning (Éducation et populations)*, chiffres de l'Institut de l'éducation de Stockholm. Royaume-Uni *Enquête sur la population active*, chiffres du *Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science*.

éducation ne s'est pas poursuivie au-delà de la scolarité obligatoire.

Le tableau 2 montre que les personnes dont les qualifications sont de niveau inférieur ou égal au niveau 2 de la CITE représentent approximativement un quart de la population en âge de travailler en Allemagne et en Suède, et environ trois quarts de cette population au Portugal. Au Royaume-Uni, ce groupe représente exactement la moitié de la population en âge de travailler. En France et aux Pays-Bas le ratio est comparable (environ 40 %). La proportion de personnes faiblement qualifiées a diminué dans tous les pays pendant la période d'étude (1985-1997/1998 pour l'Allemagne, le Portugal, la Suède et le Royaume-Uni et 1990-1998 pour la France et les Pays-Bas). Pour la France et les Pays-Bas, il nous est impossible de comparer les données de 1998 avec celles des années antérieures à 1990 en raison du manque de cohérence de la classification des qualifications avant 1990 dans ces deux pays. Le tableau 3 ci-dessous montre pour tous les pays la diminution annuelle moyenne, de 1985 à 1997/1998 et de 1990/1991-1997/1998, du pourcentage de personnes dont le niveau de qualification est inférieur au niveau 3 de la CITE (2).

De manière générale, depuis la fin de la guerre les obstacles structurels et institutionnels qui barraient en Europe l'accès à l'enseignement postobligatoire ont été progressivement levés. À première vue, les pays avec le plus fort pourcentage de faibles qualifications paraissent

susceptibles de réduire plus rapidement ce pourcentage, en raison du nombre proportionnellement plus élevé d'individus de ce niveau parfaitement capables de passer dans la tranche supérieure de compétences. Or, étrangement, le tableau 3 montre que pendant les treize années considérées ici, les pays qui ont réduit le plus rapidement la proportion des qualifications de niveau égal ou inférieur au niveau 2 de la CITE sont l'Allemagne et la Suède, c'est-à-dire ceux dont le pourcentage de faibles qualifications était déjà limité. Le taux d'amélioration des qualifications de 1985 à 1987/1998 a été plus élevé dans ces pays qu'au Royaume-Uni et au Portugal, où le pourcentage de faibles qualifications était bien plus élevé en 1985. Toutefois, à partir de 1990 on observe un ralentissement en Allemagne et une accélération au Royaume-Uni. Depuis 1990, le Royaume-Uni a davantage réduit la proportion de faibles qualifications dans la population active que pendant la période précédente. La Suède a connu la même évolution pendant les deux périodes. L'évolution en France et aux Pays-Bas ne peut être comparée qu'à partir de 1990. Les deux pays ont connu une diminution rapide du pourcentage des faibles qualifications. Au Portugal, le pourcentage des qualifications de niveau 0/1 de la CITE a diminué de 12 % en douze ans, passant de 57 % en 1985 à 45 % en 1997. Dans ce pays, par conséquent, la diminution du nombre de personnes dont le niveau d'éducation est inférieur ou égal à la scolarité primaire est un indicateur important.

"[...] pendant les treize années considérées ici, les pays qui ont réduit le plus rapidement la proportion des qualifications de niveau égal ou inférieur au niveau 2 de la CITE sont l'Allemagne et la Suède, c'est-à-dire ceux dont le pourcentage de faibles qualifications était déjà limité."



Tableau 3

Évolution moyenne annuelle du pourcentage des qualifications inférieures au niveau 3 de la CITE dans la population en âge de travailler (16-64 ans) pendant les périodes 1985-1997/1998 et 1990/1991-1997/1998

	Allemagne	Suède	Royaume-Uni	Portugal	France	Pays-Bas
Évolution annuelle 1985-1997/98	-3,80	-3,21	-1,96	-1,00	-	-
Évolution annuelle 1990/91-1997/98	-2,78	-3,24	-2,47	-0,97	-2,84	-2,67

Sources: Comme pour le tableau 2, calculs des auteurs.

Population en âge de travailler en 1997/1998: ensemble des qualifications

Le tableau 4 montre les profils des qualifications des quatre niveaux de la CITE en Allemagne, en France, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni.

Les profils en Allemagne et en Suède sont comparables. Une majorité de personnes ont terminé le deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle) à l'issue de la scolarité obligatoire (niveau 3 de la CITE), puis ont suivi un enseignement supérieur, technique ou universitaire (niveaux 5/6/7 de la CITE). De même, en France (59 %) et aux Pays-Bas (61 %), près des deux tiers de la population en âge de travailler ont fait des études secondaires du deuxième cycle, générales ou techniques, ou supérieures. Au Royaume-Uni, 50 % de la population seulement a reçu un enseignement ou une formation postobligatoire; au Portugal cette catégorie représente 25 % de la population.

Comme le montre le tableau 2, la proportion de travailleurs considérés comme faiblement qualifiés dans la population active varie considérablement d'un pays à l'autre. En revanche, le pourcentage des qualifications d'un niveau d'études supérieures (niveaux 5/6/7 de la CITE) est sensiblement le même dans les six pays, à l'exception du Portugal, où l'accès à l'enseignement supérieur est moindre. Près de 20 % de la population est doté d'un niveau d'études supérieures dans les cinq pays, contre 6 % au Portugal. Ainsi, les

profils des qualifications les plus élevées (études supérieures) sont assez homogènes dans cinq des six pays étudiés, contrairement aux variations affectant les faibles qualifications.

La population âgée de 25 à 27/28 ans dans les années 80 et 90

Les changements survenus récemment dans la réserve de compétences: comparaison de la situation chez les jeunes âgés de 25-27/28 ans au milieu des années 80 et au milieu des années 90

L'amélioration des niveaux de compétence de l'ensemble d'une population résulte en grande partie de l'amélioration du niveau d'éducation des jeunes atteignant l'âge de travailler. L'amélioration des compétences des jeunes est donc un objectif important pour les pays étudiés. La comparaison des profils de compétences des jeunes de 25-27 ans (ou 25-28 ans) dans les années 80 avec ceux des jeunes de la même tranche d'âge dans les années 90 met en évidence combien le système de formation et d'enseignement initiaux de chaque pays a contribué à relever les niveaux de compétences et, partant, à réduire, en une dizaine d'années, la proportion de travailleurs faiblement qualifiés. Le tableau 5 montre les profils de compétences des 25-28 ans en Allemagne et au Royaume-Uni et des 25-27 ans au Portugal et en Suède dans les années 80, puis les profils de cette même tranche d'âge dix ans plus tard. Pour

(²) La formule utilisée pour le calcul de la croissance annuelle moyenne est: une variable X à un temps donné t est considérée avoir augmenté à un degré constant g depuis le moment $t-s$: $X(t) = (1+g)^s X(t-s)$
Le taux de croissance g s'obtient donc par la formule:

$$g = \left(\frac{Y(t)}{Y(t-s)} \right)^{1/s} - 1$$



l'Allemagne et le Portugal, les années d'études sont 1987-1997; pour le Royaume-Uni, 1989-1998; pour la Suède, 1988-1998. Les profils comparés en France et aux Pays-Bas sont ceux de 1990-1998. Rappelons toutefois qu'en ce qui concerne les politiques éducatives, les périodes à comparer pour les six pays sont les années 70 et les années 80, c'est-à-dire celles pendant lesquelles les deux groupes de jeunes étaient scolarisés.

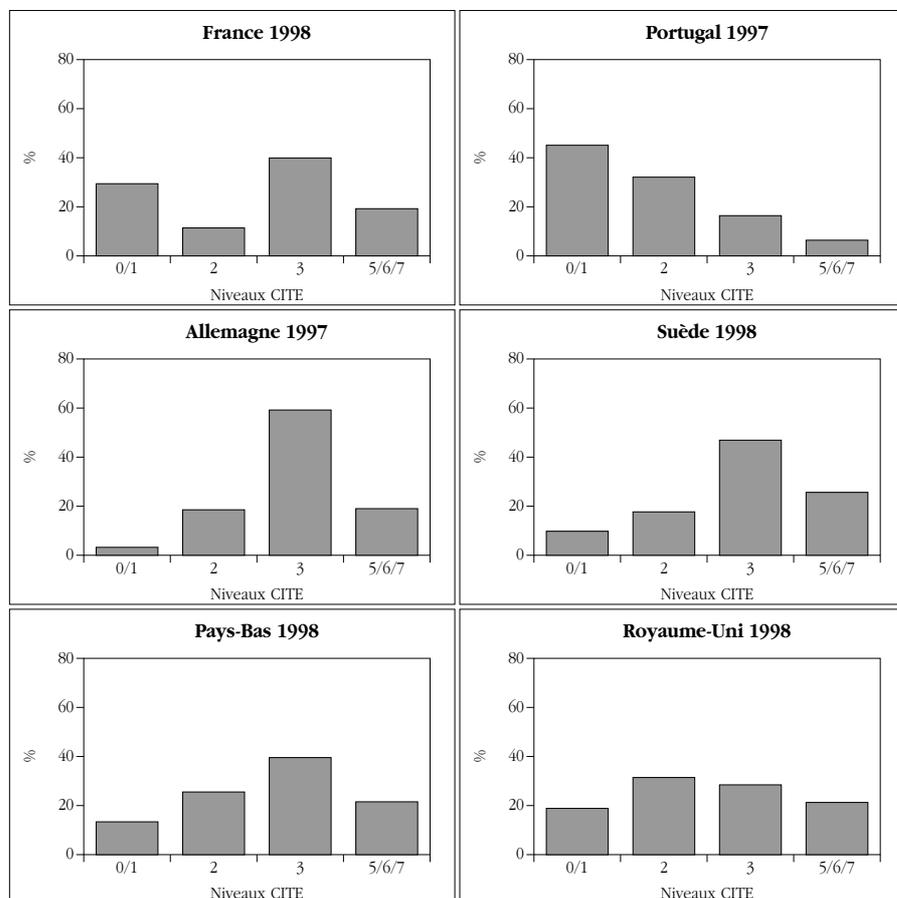
Le tableau 5 montre que les jeunes de 25-27/28 ans étaient mieux éduqués dans les années 90 que dans les années 80. C'est au Portugal que l'évolution est la plus visible: en 1990, 19 % des jeunes de cette classe d'âge étaient de niveau 0/1 de la CITE au lieu de 35 % en 1980. Parallèlement, on assiste à une augmentation de la proportion de jeunes poursuivant des études de niveau postobligatoire (niveaux 3 et 5/6/7 de la CITE). La réduction des faibles qualifications a également été importante au Royaume-Uni, où les pourcentages de jeunes des niveaux 0/1 et 2 de la CITE ont baissé de 10 % et de 4 % respectivement, avec une augmentation concomitante du nombre de jeunes atteignant les niveaux 3 et 5/6/7 de la CITE.

Des changements du même ordre ont eu lieu en France et en Suède, qui comptaient, dans les années 80, moins de personnes à faible niveau d'éducation. La hausse des qualifications dans ces pays s'est surtout traduite par l'augmentation du pourcentage de jeunes poursuivant des études supérieures (niveaux 5/6/7 de la CITE): ce groupe est passé de 20 à 36 % en France et de 18 à 32 % en Suède. Une augmentation du nombre de jeunes poursuivant des études supérieures s'observe également aux Pays-Bas, au Portugal et au Royaume-Uni, tandis que le nombre de jeunes s'arrêtant à la fin du deuxième cycle du secondaire n'augmente qu'au Portugal et, dans une moindre mesure, au Royaume-Uni et en Allemagne.

Pour résumer, dans les six pays européens la proportion de jeunes faiblement qualifiés a baissé pendant la période considérée. L'évolution la plus marquante a concerné les jeunes sans qualifications (niveaux 0/1 de la CITE). La diminution la plus considérable dans ce groupe a été celle opérée au Portugal et au Royaume-Uni, pays qui comptaient une proportion

Niveaux de qualification de la population en âge de travailler (16-64 ans)

Tableau 4



Sources: voir tableau 2.

importante de jeunes non qualifiés dans les années 80. La proportion de jeunes ayant suivi un enseignement supérieur a également augmenté significativement dans tous les pays, sauf en Allemagne, où elle est restée stable. En revanche, dans ce pays, le pourcentage de jeunes terminant le deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle) a encore augmenté.

Interprétation de l'amélioration des niveaux de qualification

Progrès réalisés par la cohorte 1990 des 19/21 ans à l'âge de 25-27/28 ans

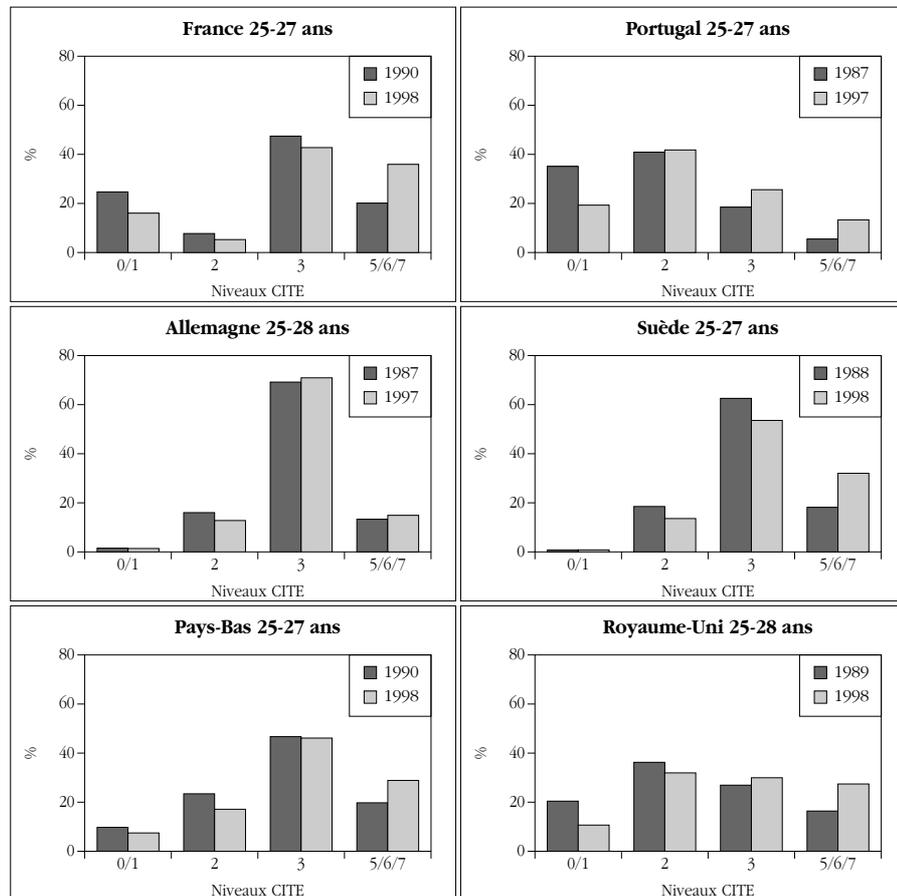
Nous venons d'examiner les niveaux de qualification à divers moments de l'histoire récente. Nous avons vu les change-

"[...] dans les six pays européens la proportion de jeunes faiblement qualifiés a baissé pendant la période considérée. L'évolution la plus marquante a concerné les jeunes sans qualifications (niveaux 0/1 de la CITE)."



Niveaux de qualification des jeunes de 25-27/28 ans en 1987/1988/1990 et 1997/1998

Tableau 5



Sources: voir tableau 2.

ments survenus dans le temps parmi des tranches d'âge similaires, ainsi que les évolutions dans les profils des qualifications selon les pays. Il nous reste à observer la dynamique de ce processus dans les détails, ainsi que les trajectoires des élèves au sein des systèmes éducatifs. Pour étudier les flux, la meilleure méthode consiste à soumettre les données à un examen longitudinal, afin de suivre le parcours des individus dans le temps. Nous inspirant de ce modèle, et avec les données dont nous disposons, nous procéderons à la comparaison de deux échantillons aléatoires de populations pratiquement identiques, pris à deux moments différents, construisant ainsi ce que l'on appelle couramment des "cohortes synthétiques". Nous appliquerons cette démarche aux six pays objets de notre étude.

En 1992 (1991), une enquête a été menée pour étudier les niveaux de qualification

d'un groupe de jeunes âgés de 19 à 21 ans; six ans plus tard, l'enquête a porté sur un groupe de jeunes de la même génération, alors âgés de 25-27 (28) ans. Le tableau 6 montre les résultats de cette enquête.

Suède

En Suède, 4 % seulement des jeunes âgés de 19 à 21 ans en 1992 avaient achevé l'enseignement secondaire supérieur six ans plus tard, ce qui signifie qu'en Suède les jeunes obtiennent rarement cette qualification après avoir quitté le système de scolarité initiale à temps complet. Il convient toutefois de rappeler que le pourcentage de jeunes faiblement qualifiés dans la tranche d'âge 19-21 ans (niveaux 0/1/2 de la CITE) était déjà à l'époque très bas. Pendant les six années de l'enquête, le pourcentage de jeunes ayant suivi un enseignement supérieur est passé de 7 % à 32 %. Une augmentation du pourcentage de jeunes faisant des études supérieures s'accompagne généralement d'une diminution du pourcentage de jeunes s'arrêtant à la fin du secondaire du deuxième cycle (niveau 3 de la CITE), dès lors que le nombre de jeunes passant des niveaux inférieurs au niveau 3 n'augmente pas, ce qui est le cas en Suède.

Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, le pourcentage de jeunes sans qualifications (niveaux 0/1 de la CITE) ou ayant de faibles qualifications (niveau 2 de la CITE) a diminué pendant les six années de l'enquête, mais cette diminution est limitée tant en valeur absolue que comparativement aux autres pays européens. 10 % seulement des jeunes de 19/21 ans ont obtenu une qualification de niveau 3 de la CITE ou supérieure pendant la période. Du fait du nombre limité de jeunes étant passés des niveaux les plus bas vers le niveau 3 de la CITE, ainsi que du nombre croissant de jeunes ayant accédé à l'enseignement supérieur pendant la période considérée, la proportion des qualifications de fin du secondaire (niveau 3 de la CITE) a nettement régressé.

France et Pays-Bas

En France et aux Pays-Bas, un pourcentage significatif de jeunes de 19/21 ans dont le niveau en 1992 était à peine celui de la scolarité obligatoire (voire en deçà) atteignait six ans plus tard une qualifica-



tion de fin de secondaire (enseignement général ou professionnel) (niveau 3 de la CITE ou au-delà). Le groupe des qualifications de niveau 0/1 et 2 de la CITE a régressé de 47 % à 21 % en France et de 45 % à 25 % aux Pays-Bas. En France et aux Pays-Bas, comme dans d'autres pays européens, une proportion significative de jeunes obtenait un diplôme d'enseignement supérieur à l'âge de 27 ans. Toutefois, le nombre de jeunes dépassant le niveau 3 de la CITE pour accéder à l'enseignement supérieur a été largement compensé par l'arrivée dans cette catégorie de jeunes issus des niveaux inférieurs.

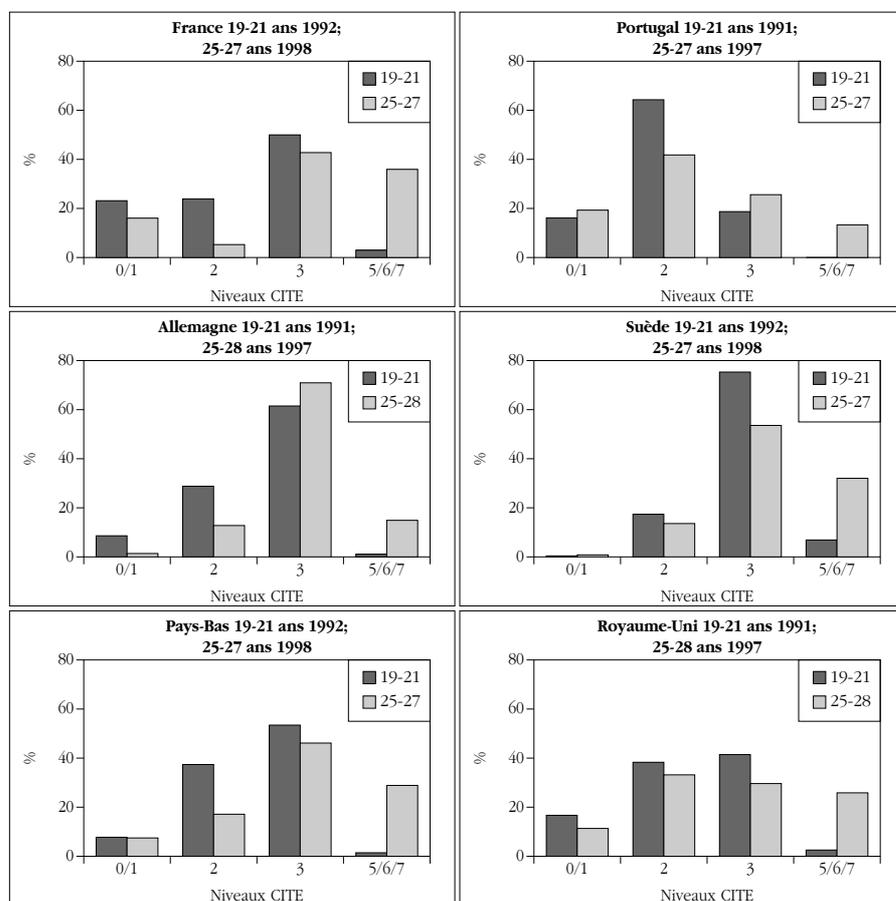
Allemagne et Portugal

Au Portugal, un progrès considérable a été accompli pour réduire le nombre de jeunes âgés de plus de 21 ans sans autre qualification que celle de la scolarité obligatoire. Le taux des qualifications de niveau 2 de la CITE est passé de 64 % à 42 %, tandis que le taux de qualifications de niveaux 0/1 de la CITE a légèrement augmenté (probablement en raison des flux d'immigrants). L'Allemagne a également connu une baisse considérable du taux de qualifications de niveau 2 de la CITE (de 29 % à 13 %), tandis que la catégorie des niveaux 0/1 de la CITE a pratiquement disparu. Les pourcentages des jeunes ayant achevé le deuxième cycle du secondaire (CITE 3) sont passés de 62 % à 71 % en Allemagne et de 19 % à 26 % au Portugal, pour les deux tranches d'âge 19-21 ans et 25-28 respectivement.

En résumé, en France, aux Pays-Bas et au Portugal, un quart environ des jeunes âgés de 19 à 21 ans en 1991/1992 ont obtenu une qualification de fin du secondaire au cours des six années suivantes. Cette proportion était légèrement moindre au Royaume-Uni (10 %) ainsi qu'en Suède (4 %). Au Royaume-Uni, il est fréquent que les jeunes quittent l'école à l'issue de la scolarité obligatoire, ou échouent dans leur tentative d'obtenir des qualifications plus élevées. C'est ce qui explique le faible taux de jeunes atteignant un niveau d'éducation postobligatoire pendant les six années de l'enquête. En Suède, le pourcentage de jeunes âgés de 19 à 21 ans d'un niveau d'éducation de deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle) (niveau 3 de la CITE) était

Qualifications des jeunes de 19-21 ans en 1991/1992 et six ans plus tard, en 1997/1998

Tableau 6



Sources: voir tableau 2.

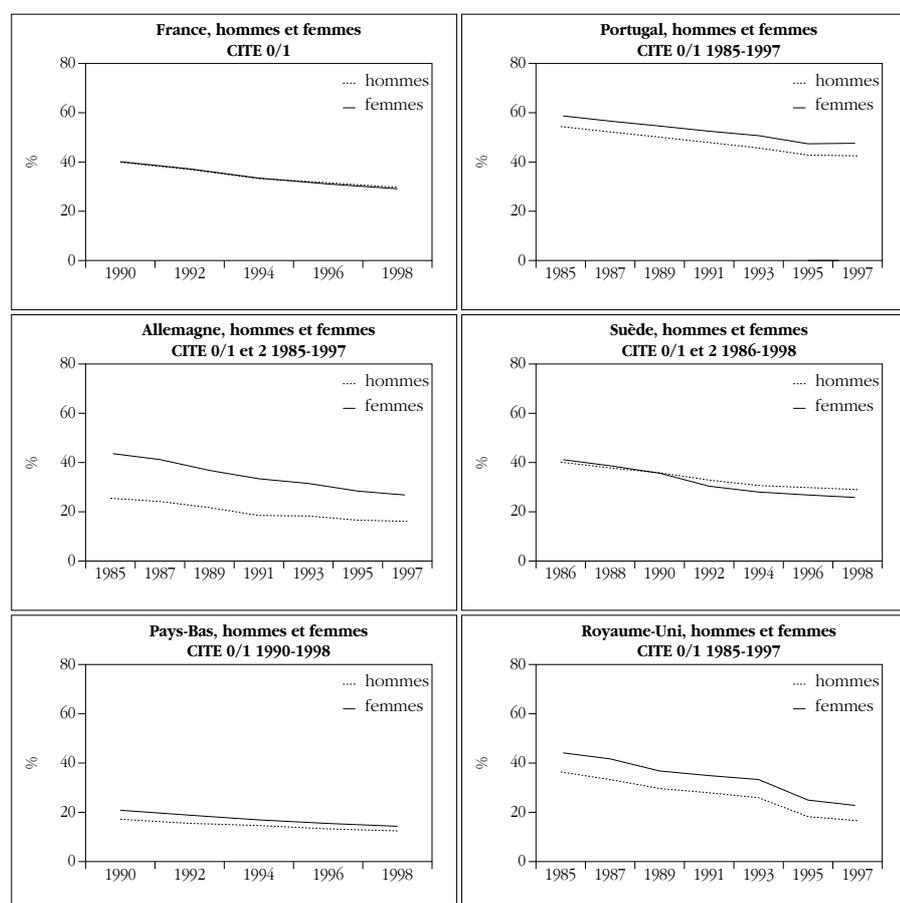
déjà assez élevé en 1992, tandis que le pourcentage de jeunes d'un niveau d'éducation faible (niveaux 0/1/2 de la CITE) était très bas. Cela s'explique par le fait que la pratique du redoublement est répandue dans tous les pays de l'étude, sauf en Suède, de sorte que dans ce pays les jeunes poursuivent leur scolarité sans prendre de retard. Un autre facteur d'explication est l'absence d'examen sanctionnant formellement la fin de la scolarité obligatoire ou de l'enseignement secondaire du deuxième cycle en Suède. Les seules épreuves existantes ont pour but de normaliser les notes données par les enseignants. À l'issue de leur scolarité, les élèves sont classés immédiatement dans le niveau 2 de la CITE (scolarité obligatoire) ou 3 (deuxième cycle du secondaire). Dans les autres pays européens (à l'exception du Royaume-Uni), les redoublements et les examens ont pour effet de prolonger le nombre d'années de

"[...] en France, aux Pays-Bas et au Portugal, un quart environ des jeunes âgés de 19 à 21 ans en 1991/1992 ont obtenu une qualification de fin du secondaire au cours des six années suivantes. Cette proportion était légèrement moindre au Royaume-Uni (10 %) ainsi qu'en Suède (4 %)."



Tableau 7

Faible niveau d'enseignement (niveaux 0/1 et 2 de la CITE), répartition par sexe, 1985/1986 – 1997/1998



Sources: voir tableau 2.

“[...] différentes tendances suggèrent que les taux d’obtention de qualifications de niveau 3 de la CITE non suivies d’un accès à l’enseignement supérieur dépendent de la valeur intrinsèque de ces qualifications pour le marché du travail.”

scolarité jusqu’à l’obtention des certificats nationaux.

L’attrait intrinsèque du deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle) est également un facteur expliquant la diversité des pourcentages de jeunes ayant suivi une formation postobligatoire pendant les six années de l’enquête. La question est de savoir si la formation postobligatoire est seulement un moyen d’accéder à l’enseignement supérieur, ou si elle a une valeur en soi. Au Royaume-Uni, le pourcentage de jeunes ayant achevé le deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle) (niveau 3 de la CITE) à l’âge de 25-28 ans n’est pas beaucoup plus élevé que celui des jeunes ayant fait des études supérieures, par rapport à ce que l’on observe dans les cinq autres pays. En Allemagne, c’est le contraire qui se produit. Ces différen-

tes tendances suggèrent que les taux d’obtention de qualifications de niveau 3 de la CITE non suivies d’un accès à l’enseignement supérieur dépendent de la valeur intrinsèque de ces qualifications pour le marché du travail.

Les qualifications des hommes et des femmes

Jusqu’ici nous avons examiné les qualifications de la population globale et de certaines tranches d’âge, sans distinction de sexe. Nous examinerons donc ci-après la répartition des qualifications selon le sexe. Il s’agit en premier lieu de savoir jusqu’à quel point les hommes et les femmes sont dotés des mêmes qualifications. Nous verrons également comment les profils des qualifications ont évolué pour chacun des sexes dans les pays européens de l’étude. Le tableau 7 montre l’évolution récente des faibles qualifications dans la population active en fonction du sexe, dans les six pays européens de l’étude.

Dans quatre des six pays comparés, le pourcentage de femmes faiblement qualifiées est à peu près le même que celui des hommes. Toutefois, en Allemagne les qualifications présentaient en 1985 un écart de 18 points en faveur des hommes, réduit à 11 % en 1997. Au Royaume-Uni l’écart en faveur des hommes était de 8 % en 1985 et n’a pas diminué significativement en 1997. Au Portugal et aux Pays-Bas les hommes étaient moins avantagés qu’en Allemagne ou au Royaume-Uni. En France, les hommes et les femmes sont à égalité en ce qui concerne les faibles qualifications. Contrairement aux autres pays, en Suède le pourcentage d’hommes faiblement qualifiés est légèrement supérieur à celui des femmes. Le tableau 8 montre la répartition des qualifications les plus élevées de la CITE (niveaux 5/6/7 de la CITE) selon le sexe.

Les pourcentages d’hommes et de femmes ayant fait des études supérieures sont comparables dans tous les pays sauf en Allemagne et aux Pays-Bas, où le taux d’hommes ayant atteint ce niveau est plus élevé (de 11-12 % et de 4 %, respectivement) que celui des femmes. Au Royaume-Uni, on observe également un léger avantage chez les hommes. En France, en Suède et au Portugal, le pourcentage de femmes ayant fait des études supérieures est légèrement



plus élevé que celui des hommes. De plus, cet écart s'est légèrement accru en France et en Suède, tandis qu'au Portugal la progression était la même chez les hommes que les femmes.

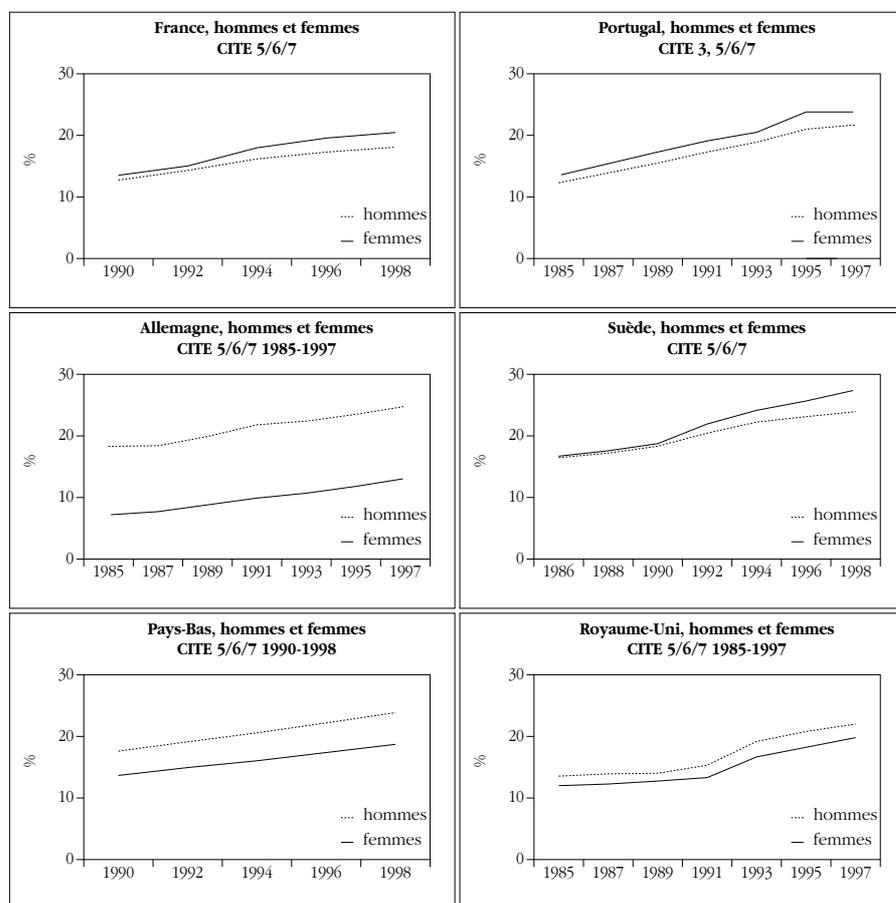
La comparaison des qualifications en fonction du sexe aux deux extrémités de l'échelle de la CITE montre que les niveaux d'éducation atteints par les deux sexes sont comparables en France, au Portugal et en Suède. Dans ces trois pays les femmes ont un niveau d'éducation légèrement plus élevé que les hommes. En France et en Suède, ce léger écart s'est progressivement creusé pendant les dernières années de l'étude. En Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la tendance est inversée et les hommes jouissent d'un meilleur niveau d'éducation que les femmes. L'avantage des hommes dans ces pays ne semble pas devoir diminuer, à l'exception de l'Allemagne, où l'écart s'est considérablement réduit pour ce qui concerne les qualifications les plus faibles. Toutefois, c'est en Allemagne que l'écart entre les hommes et les femmes est le plus important, aux deux extrémités de l'échelle de la CITE. Comment expliquer ce phénomène? Un élément d'explication peut être trouvé dans le système d'apprentissage allemand, historiquement bien ancré, plus attirant pour les hommes et leur apportant plus de possibilités qu'aux femmes. Les travailleurs qualifiés sont généralement des hommes. Par exemple, une étude suédoise a montré que les femmes ayant suivi une formation professionnelle traditionnellement considérée comme masculine ne trouvent pas d'emploi de travailleuse qualifiée aussi facilement que leurs confrères masculins ayant suivi la même formation, et qu'elles sont plus souvent embauchées à des postes sans qualifications, ou comme travailleuses non manuelles (Häller, 1992). Un autre facteur d'explication est celui de la durée des études supérieures, plus longue en Allemagne que dans d'autres pays. Les femmes, par tradition, hésitent plus que les hommes à s'engager dans une formation aussi longue et coûteuse.

Résumé et conclusions

Cet article a présenté les résultats d'une étude comparative des profils de qualifications portant sur six pays européens

Enseignement supérieur (niveaux 5/6/7 de la CITE), répartition par sexe, 1985/1986 – 1997/1998

Tableau 8



Sources: voir tableau 2.

(Allemagne, France, Pays-Bas, Portugal, Suède et Royaume-Uni). Près de 20 % de la population active des pays étudiés est d'un niveau d'éducation supérieur, à l'exception du Portugal, où ce niveau d'éducation est moins répandu. En revanche, les pourcentages de faibles qualifications (niveaux 0/1 et 2 de la CITE) varient considérablement entre les six pays. Une tendance générale est l'amélioration du niveau d'éducation moyen de la population. Dans tous les pays, le groupe des faibles qualifications (niveau 2 de la CITE ou inférieur) a progressivement diminué ces dernières années, à un rythme plus soutenu dans certains pays que dans d'autres. Le pourcentage des faibles qualifications diminue aussi vite dans les pays où il était initialement très bas que dans ceux où il était très élevé.

Une comparaison de l'évolution des profils de qualifications chez les jeunes (25-

“La comparaison des qualifications en fonction du sexe aux deux extrémités de l'échelle de la CITE montre que les niveaux d'éducation atteints par les deux sexes sont comparables en France, au Portugal et en Suède. Dans ces trois pays les femmes ont un niveau d'éducation légèrement plus élevé que les hommes.”

“En Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la tendance est inversée et les hommes jouissent d'un meilleur niveau d'éducation que les femmes.”



“Si la tendance observée pendant les douze dernières années se confirme, les profils de compétences de la population active deviendront de plus en plus homogènes dans les six pays européens étudiés. Dans tous les pays la catégorie des faibles qualifications diminuera progressivement. [...] Dès lors, nous assistons vraisemblablement à un processus de convergence. Toutefois, nous considérons peu probable que le Portugal ou le Royaume-Uni évoluent vers un profil comparable à celui de l’Allemagne, avec une majorité de la population de niveau de deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle).”

27/28 ans) sur une période récente nous a permis de mettre en évidence les plus récents changements survenus dans les qualifications des jeunes dans ces pays de l’UE. À cet égard, les pays qui se sont le plus transformés sont le Portugal, avec une réduction de 16 % des plus faibles qualifications (niveaux 0/1 de la CITE) chez les jeunes de 25 à 27 ans entre 1987 et 1997, et la France, où le pourcentage des jeunes ayant fait des études supérieures a progressé de 16 %. Le Royaume-Uni a également connu une importante évolution avec une diminution de 10 % des qualifications de niveaux 0/1 de la CITE et de 4 % des qualifications de niveau 2 chez les jeunes de 25-27 ans. Le taux des jeunes accédant à l’enseignement supérieur a également augmenté dans les autres pays, mais moins significativement en Allemagne qu’ailleurs. L’âge auquel les personnes faiblement qualifiées acquièrent de nouvelles qualifications a été étudié en comparant les profils des qualifications d’échantillons pris dans la même génération à six ans d’intervalle. L’étude comparative a montré qu’en Allemagne, en France, aux Pays-Bas et au Portugal, une proportion considérable de jeunes faiblement qualifiés (niveaux 0/1 et 2 de la CITE) à l’âge de 19-21 ans avaient obtenu de meilleures qualifications six ans plus tard, à l’âge de 25-27/28 ans. En revanche, au Royaume-Uni et en Suède, une proportion minimale des jeunes de 25-27/28 ans avaient obtenu de meilleures qualifications par rapport à celles qu’ils avaient à l’âge de 19-21 ans. En Suède, le pourcentage de jeunes de niveau 0/1/2 de la CITE à l’âge de 19-21 ans est infime comparé à ceux des cinq autres pays de l’étude, car la plupart des jeunes Suédois de 21 ans ont accompli le deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle). Tel n’était pas le cas au Royaume-Uni, où la moitié des jeunes âgés de 25-27 ans n’a pas dépassé les niveaux de qualification les plus faibles.

La comparaison des profils de compétences entre les hommes et les femmes en âge de travailler a montré qu’en Allemagne, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas les hommes étaient plus qualifiés que les femmes, alors qu’en France, au Portugal et en Suède, les différences entre les sexes étaient minimales et qu’à l’extrémité supérieure de l’échelle du niveau d’éducation,

les femmes avaient même l’avantage. Les différences dans le pourcentage des hommes faiblement qualifiés par rapport aux femmes étaient minimales dans tous les pays, à l’exception de l’Allemagne et du Royaume-Uni. Les différences entre les sexes dans le pourcentage de participation à l’enseignement supérieur étaient faibles dans tous les pays, encore à l’exception de l’Allemagne, où un écart de 11-12 % en faveur des hommes était observé, écart demeuré constant pendant les 12 ans de référence.

Perspectives

Si la tendance observée pendant les douze dernières années se confirme, les profils de compétences de la population active deviendront de plus en plus homogènes dans les six pays européens étudiés. Dans tous les pays la catégorie des faibles qualifications diminuera progressivement. Il est probable que les pays recensant peu de faibles qualifications, tels l’Allemagne et la Suède, verront cette catégorie diminuer plus lentement que d’autres pays, où les faibles qualifications représentent une proportion importante de la population active (le Portugal et le Royaume-Uni). Dès lors, nous assistons vraisemblablement à un processus de convergence. Toutefois, nous considérons peu probable que le Portugal ou le Royaume-Uni évoluent vers un profil comparable à celui de l’Allemagne, avec une majorité de la population de niveau de deuxième cycle du secondaire (enseignement général ou formation professionnelle). Au Royaume-Uni, le pourcentage des jeunes ayant achevé le deuxième cycle du secondaire n’a pratiquement pas augmenté en dix ans. Au Portugal, ce pourcentage a augmenté proportionnellement à celui des jeunes ayant fait des études supérieures.

L’évolution annuelle pendant la période 1990-1997/1998 nous permet d’avancer que le groupe de travailleurs dont le niveau d’éducation est inférieur ou égal au niveau 2 de la CITE diminuera dans les prochaines années en Suède et en Allemagne pour ne représenter en 2010 que 20 % de la population active, à mesure que les travailleurs plus âgés partiront à la retraite, remplacés par des travailleurs plus jeunes et mieux qualifiés. Cette ca-



tégorie représentera néanmoins encore un tiers de la population active aux Pays-Bas et en France, plus d'un tiers au Royaume-Uni, alors qu'au Portugal, plus de deux tiers de la population sont susceptibles d'avoir un niveau d'éducation de 0/1-2 de la CITE.

Chez les jeunes (25-27/28 ans), les profils de qualifications en France, aux Pays-Bas, en Suède et en Allemagne auront tendance à se rapprocher. Dans ces quatre pays, le groupe de niveaux 0/1-2 de la CITE a diminué de 16 % ou plus. À l'avenir, le nombre de jeunes n'ayant pas achevé le deuxième cycle du secondaire diminuera, tandis que les jeunes seront plus nombreux à obtenir des qualifica-

tions dans l'enseignement supérieur. Au Portugal, en dépit de l'amélioration récente des niveaux de qualification chez les jeunes, le groupe des faibles qualifications représentera encore au moins 2/5 des jeunes de 25-28 ans à l'horizon 2010. Au Royaume-Uni, la réduction du pourcentage de faibles qualifications a été moins spectaculaire qu'au Portugal, et le Royaume-Uni pourrait bien avoir encore au moins un quart de jeunes ne dépassant pas les niveaux 0/1/2 de la CITE en 2010. Nos prévisions indiquent donc que des différences substantielles persisteront à moyen terme, si des efforts supplémentaires ne sont pas accomplis pour cibler les faibles qualifications au Portugal et au Royaume-Uni.

Remerciements

Les auteurs expriment leur plus vive reconnaissance à Nicholas Oulton pour ses conseils techniques, ainsi qu'aux membres du projet Newskills pour les informations qu'ils leur ont apportées. Toute erreur est évidemment imputable aux auteurs. Cet article a été rédigé dans le cadre du projet Newskill intitulé "Education and Training, New Job Skill Needs and the Low-skilled", financé par la DG Éducation et culture de la Commission européenne; le rapport final du projet peut être téléchargé à l'adresse <http://improving-ser.sti.jrc.it/default/>, cliquer sur "Education to Work". Le projet fait partie du programme "Recherche socio-économique finalisée" (TSER) n° IV pour la recherche et le développement technologiques.

Bibliographie

Étude sur l'emploi: Partie II / OCDE. Paris: OCDE, 1994a, chapitre 7.

Étude sur l'emploi: Partie I / OCDE. Paris: OCDE, 1994b, chapitre 1.

Green, A.; Steedman, Hilary. *Into the Twenty First Century: An assessment of British Skill Profiles and Prospects*. Special Report, Centre for Economic Performance, London School of Economics, 1997.

Häller, I. *Filles à contre-courant. Suivi de jeunes filles ayant accompli un second cycle supérieur technique* [en suédois]. Rapport n° 14, The County Government Board of Stockholm, Suède, 1992.

Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, novembre 1995. (COM(95) 590 final).

Perspectives de l'emploi de l'OCDE: juin 1999 / OCDE. Paris: OCDE, 1999, Annexe statistique, tableau D.

Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE / OCDE. Paris: OCDE, 2000, Tableau E5.1.

Soete, L. Globalisation, Employment and the Knowledge-based Economy. In *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy* / OCDE. Paris: OCDE, 1996.

Steedman, Hilary. Measuring the Quality of Educational Outputs: Some Unresolved Problems. À paraître in Alexander R., Broadfoot P., Phillips D. (eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research*. Triangle Books, 1999a.

Steedman, Hilary. *Looking into the qualifications 'black box': what can international surveys tell us about basic competence?* Centre for Economic Performance, London School of Economics, 1999b. (Document de discussion n° 431).

Vincens, J. Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs. Contribution présentée pendant une réunion du groupe de travail du projet EDEX, Barcelone, 28-30 juin 2000. Peut être obtenu auprès de LIHRE, Université de Toulouse, France, 2000.

“Nos prévisions indiquent donc que des différences substantielles persisteront à moyen terme, si des efforts supplémentaires ne sont pas accomplis pour cibler les faibles qualifications au Portugal et au Royaume-Uni.”



Derek King
Liverpool Community
College



La formation des installateurs d'équipements techniques du bâtiment: comparaison avec la France et l'Allemagne

L'introduction d'une formation basée sur les compétences ne s'est pas faite sans problèmes au Royaume-Uni. Mais les nouvelles qualifications se sont finalement imposées et la philosophie de ce système est aujourd'hui mieux comprise et respectée, au Royaume-Uni comme à l'étranger. L'épreuve décisive pour les NVQ consistera cependant à déterminer si elles ont permis de combler le "fossé des qualifications". Le Royaume-Uni a-t-il rattrapé la France et l'Allemagne dans le secteur de l'installation des équipements techniques du bâtiment?

Introduction

Le secteur de l'installation d'équipements techniques du bâtiment comprend trois grands domaines: plomberie et assainissement; chauffage, ventilation et climatisation; fabrication et pose d'éléments métalliques de couverture. Dans les trois pays étudiés, les métiers qui composent ce secteur présentent des similitudes marquées, mais également des différences dans les activités exercées, ce qui rend la comparaison directe difficile.

Les méthodes employées pour former le personnel dans ces métiers et les qualifications obtenues s'appuyaient encore tout récemment sur de solides traditions dans chacun des trois pays. La Grande-Bretagne a réorganisé en profondeur son système de formation et d'enseignement professionnels au cours de ces dernières années, pour passer à un système basé sur les compétences, qui nous intéresse particulièrement dans cette étude. Beaucoup d'observateurs estiment aujourd'hui que les *modus operandi* traditionnels ont quasiment été éradiqués en Grande-Bretagne, alors que les pays voisins non seulement défendent leurs traditions, mais continuent à s'appuyer sur elles. Par conséquent, la méthodologie britannique semble être en décalage, et trois différences frappantes et essentielles apparaissent entre la Grande-Bretagne et les autres pays:

(a) la Grande-Bretagne préfère évaluer les performances pratiques (bien qu'en relation avec un examen des "connaissances professionnelles sous-jacentes"), plutôt que de recourir à des examens formels et à une évaluation pratique, comme c'est le cas en France et en Allemagne;

(b) un enseignement formel centré sur le client tend à devenir plus normal que la formation pédagogique dispensée en France et en Allemagne;

(c) contrairement à la France et à l'Allemagne, où l'enseignement général accompagne la formation professionnelle, la Grande-Bretagne n'accorde que peu d'intérêt aux contenus d'enseignement général dans les programmes de formation professionnelle de l'artisanat.

D'autre part, il semblerait que les jeunes en France et en Allemagne soient incités dès un âge très tendre à s'intéresser à la formation professionnelle. Le système britannique (que beaucoup appelleraient un non-système) tend malheureusement jusqu'à ce jour à considérer que les jeunes qui ne sont pas capables de briller à l'école sont en situation d'échec, et c'est seulement alors qu'ils sont orientés vers la formation professionnelle. Beaucoup d'éléments semblent cependant montrer que la situation change et que l'ambivalence britannique traditionnelle par rapport aux qualifications professionnelles tend aujourd'hui à s'estomper.



Formation basée sur les compétences **Plomberie**

Au cours des années 80, le gouvernement britannique a reconnu que le pays avait pris beaucoup de retard, notamment par rapport à la France et à l'Allemagne, à la fois pour le volume de la formation dispensée au niveau intermédiaire (artisanat) et pour le nombre de travailleurs détenant des qualifications professionnelles (Prais, 1995). Le climat politique de l'époque laissait à penser que les États européens allaient renforcer leur coopération économique et que la libre circulation des travailleurs par-delà les frontières deviendrait très rapidement la norme. Une telle libre circulation ne pouvait bien sûr être garantie à des travailleurs "qualifiés" ne disposant pas de diplômes professionnels reconnus, et c'était un problème que le gouvernement devait affronter d'urgence.

En consultation avec les employeurs, le gouvernement a mis en place en 1986 le Conseil national des qualifications professionnelles (*National Council for Vocational Qualifications* – NCVQ), qui a créé un système à cinq niveaux de qualifications professionnelles nationales (*National Vocational Qualifications* – NVQ). Les NVQ aux niveaux 2 et 3 devaient remplacer les certificats professionnels existant à l'époque dans tous les domaines et considérés comme largement désuets: les certificats *City and Guilds Craft* et *Advanced Craft*. En 1993, les NVQ étaient largement utilisées pour la plomberie, l'installation de gaz, le chauffage et la ventilation, ainsi que la réfrigération et la climatisation.

Tâches exercées

Les métiers d'installateurs d'équipements techniques du bâtiment reconnus par le public et par l'industrie au Royaume-Uni sont pour l'essentiel: plombier, installateur chauffage et ventilation, installateur froid et climatisation et installateur de gaz. Ces métiers étant très proches les uns des autres, les tâches exercées se chevauchent souvent. Des métiers similaires existent en France et en Allemagne, ainsi que de tels chevauchements, même si les métiers ne sont pas directement comparables.

La plomberie est au Royaume-Uni le métier le plus visible du secteur; elle comprend aujourd'hui le chauffage central, l'installation sanitaire, ainsi que la couverture métal, dans le secteur de l'habitation et des petites entreprises. Ces trois domaines sont couverts par un seul métier, même s'il est vrai qu'une série d'entreprises tendent à se spécialiser dans un domaine particulier. Il n'y a pas de ligne de démarcation précise, notamment pour les interventions chez des particuliers, et si une entreprise appelée pour (par exemple) réparer un système de chauffage était invitée par le propriétaire à étudier un problème de drainage, elle n'hésiterait sans doute pas à le faire. En France ou en Allemagne, ce serait plus rarement le cas.

En France, la plomberie n'est pas généralement considérée comme un métier en soi, et il s'agit plutôt d'un nom générique pour une série de métiers: la couverture, le chauffage et l'installation sanitaire. Il semble qu'en France on tende beaucoup plus à se spécialiser qu'en Grande-Bretagne. Il n'existe pas d'équivalent direct du plombier en Allemagne, même si le travail effectué par le *Gas- und Wasserinstallateur* (également appelé parfois *Sanitärinstallateur* ou plus souvent tout simplement *Installateur*) s'en rapproche le plus, puisqu'il s'agit d'installation sanitaire et d'installation d'eau, ainsi que de chauffage domestique.

Installation de gaz

L'installation de gaz est reconnue et enseignée comme un métier distinct en Grande-Bretagne, même si bien évidemment les plombiers titulaires de qualifications équivalentes au niveau 3 suivent également une formation à l'installation de gaz dans le secteur de l'habitation et des petites entreprises. En Allemagne et en France, l'installation de gaz dans le secteur de l'habitation et des petites entreprises fait partie intégrante du métier d'installateur sanitaire, mais les entreprises effectuant des travaux d'installation de gaz dans les unités industrielles de plus grande taille seraient probablement des spécialistes du chauffage et de la ventilation. Il ne semble pas exister en France ou en Allemagne d'équivalent direct du *gas fitter* britannique.

“Les métiers d'installateurs d'équipements techniques du bâtiment reconnus par le public et par l'industrie au Royaume-Uni sont pour l'essentiel: plombier, installateur chauffage et ventilation, installateur froid et climatisation et installateur de gaz. Ces métiers étant très proches les uns des autres, les tâches exercées se chevauchent souvent. Des métiers similaires existent en France et en Allemagne, ainsi que de tels chevauchements, même si les métiers ne sont pas directement comparables.”

“L'installation de gaz est reconnue et enseignée comme un métier distinct en Grande-Bretagne [...]. En Allemagne et en France, l'installation de gaz dans le secteur de l'habitation et des petites entreprises fait partie intégrante du métier d'installateur sanitaire, mais les entreprises effectuant des travaux d'installation de gaz dans les unités industrielles de plus grande taille seraient probablement des spécialistes du chauffage et de la ventilation.”



Fabrication du métal

La couverture est un domaine traditionnellement associé à la plomberie en Grande-Bretagne, principalement en raison de l'utilisation de feuilles de plomb. Avant 1993, la formation de plombier comportait le travail du plomb, du cuivre, de l'aluminium et du zinc sous la forme de feuilles pour la couverture. La plupart de ces tâches de travail du métal sont cependant depuis lors considérées comme fortement spécialisées et, depuis quelques années, on ne s'attend plus guère à ce que les entreprises de plomberie soient capables de les effectuer. La réorganisation des programmes début 1990 et l'introduction des NVQ ont cependant donné aux organisations d'employeurs davantage d'influence sur le contenu des formations. Les instances dirigeantes ont décidé, en réponse aux demandes des employeurs, de retirer des formations tous les aspects concernant le travail des feuilles de métal, à l'exception des travaux de couverture au plomb, qui demeurent une partie intégrante du métier de plombier. Des modules optionnels de travail du plomb sont proposés aux niveaux NVQ 2 et 3, mais ces options sont rarement choisies. Il semble ici que les artisans britanniques tendent aujourd'hui à se spécialiser davantage que ne le font leurs homologues français.

En Allemagne, le travail du métal concerne deux métiers du bâtiment: le *Spengler* s'occupe de la couverture des toits et utilise tous les métaux, et le *Kupferschmied* fabrique des composants en cuivre pour les différentes installations. Il s'agit d'une spécialisation qui n'existe plus en Grande-Bretagne ou en France, où la couverture et la fabrication des éléments sont enseignées en tant que modules dans les formations de plombier, quoiqu'à un niveau moins avancé. Le *Kupferschmied* effectue des travaux tels que la fabrication de cuves et de réservoirs, métier traditionnel qu'on pourrait considérer comme superflu à une époque où la plupart des éléments peuvent être produits en masse, de manière plus efficace et moins coûteuse.

Chauffage, ventilation et climatisation

L'installation de chauffage et de ventilation est un métier relativement nouveau

dans les trois pays et il s'agit essentiellement d'une branche spécialisée de la plomberie pour le secteur commercial et industriel. La climatisation (le refroidissement des bâtiments plutôt que leur chauffage) s'est fortement développée ces dernières années, d'où un besoin d'installateurs froid et climatisation. Cependant, du fait de la nouveauté et de la forte spécialisation de ces deux métiers, les types de tâches exercées dans les trois pays sont beaucoup plus similaires que pour les métiers plus traditionnels décrits plus haut. Il semble exister une corrélation directe entre le travail effectué par un *heating and ventilation fitter*, un installateur thermique et un *Zentralheizungs- und Lüftungsbauer*, la même chose vaut pour le *refrigeration and air conditioning fitter*, l'installateur froid et climatisation et le *Klimaanlagenbauer* (voir tableau 1).

Contenu et évaluation des formations

Avant la mise en place des NVQ en Grande-Bretagne, la formation des installateurs d'équipements techniques du bâtiment se faisait sous la forme de cours en salle de classe et de sessions pratiques en atelier. Les leçons portaient sur les aspects théoriques de la discipline technique étudiée, sur des matières complémentaires, des matières industrielles et la communication. L'évaluation des contenus dispensés en salle de classe était basée sur des épreuves écrites, sous le contrôle d'une instance d'examen, et donnait lieu à une notation interne; les éléments pratiques faisaient l'objet d'une évaluation interne permanente. Les autres responsabilités de l'instance d'examen consistaient à coordonner l'ensemble des évaluations et à mettre en place des épreuves d'examen à choix multiple à la fin de la formation. Les cours étaient normalement dispensés à raison d'un jour par semaine sur une période de deux ans pour le niveau d'artisan (*craft level*) et de deux années supplémentaires pour le niveau supérieur (*advanced craft level*).

Les matières dispensées n'étaient pas très variées et les programmes contenaient peu d'éléments qui ne fussent pas directement liés à la discipline technique elle-même.



Tableau 1

Les principaux diplômes dans le secteur de l'installation d'équipements techniques du bâtiment en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne

Pays	Nom du diplôme	Durée de la formation (en mois)	Niveau Cedoc	% de temps de formation pratique	Métier
Grande-Bretagne	NVQ 2 MES Plumbing	Selon les besoins, généralement 24	2	0 - 80 (non précisé)	Plombier
	NVQ 3 MES Plumbing	Selon les besoins, généralement 24	3	0 - 80 (non précisé)	Plombier qualifié
	NVQ 2 Heating and Ventilation	Selon les besoins, généralement 24	2	0 - 80 (non précisé)	Installateur chauffage et ventilation
	NVQ 3 Heating and Ventilation	Selon les besoins, généralement 24	3	0 - 80 (non précisé)	Installateur chauffage et ventilation qualifié
	NVQ 2 Refrigeration and Air Conditioning	Selon les besoins, généralement 24	2	0 - 80 (non précisé)	Installateur froid et climatisation
	NVQ 3 Refrigeration and Air Conditioning	Selon les besoins, généralement 24	3	0 - 80 (non précisé)	Installateur froid et climatisation qualifié
	NVQ 2 Gas fitting	Selon les besoins, généralement 24	2	0 - 80 (non précisé)	Installateur gaz
	NVQ 3 Gas fitting	Selon les besoins, généralement 24	3	0 - 80 (non précisé)	Installateur gaz qualifié
France	CAP (*) Installation sanitaire	24	1	10	Installateur eau et sanitaire
	CAP (*) Installation thermique	24	1	10	Installateur chauffage
	CAP (*) Froid et climatisation	24	1	10	Installateur froid et climatisation
	BEP (**) Installation sanitaire	24	2	10	Installateur eau et sanitaire qualifié
	BEP (**) Installation thermique	24	2	10	Installateur chauffage qualifié
	BEP (**) Froid et climatisation	24	2	10	Installateur froid et climatisation qualifié
Allemagne	Facharbeiterbrief Gas- u. Wasserinstallateur	42	2/3	70	Installateur gaz et eau
	Facharbeiterbrief Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer	42	2/3	70	Installateur chauffage et ventilation
	Facharbeiterbrief Spengler	42	2/3	70	Couvreur
	Facharbeiterbrief Klimaanlagebauer	42	2/3	70	Installateur froid et climatisation
	Facharbeiterbrief Kupferschmied	42	2/3	70	Chaudronnier (cuivre)
	Gas- u. Wasserinstallateur-Meister	12 (après 24 mois en entreprise)	4	40	Maître installateur eau et gaz
	Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer-Meister	12 (après 24 mois en entreprise)	4	40	Maître installateur chauffage et ventilation

(*)CAP – Certificat d'aptitude professionnelle. (**) BEP – Brevet d'études professionnelles.



“L’un des principaux objectifs de la mise en place des NVQ a été d’élargir la participation à la formation et de faciliter l’accès à la formation de candidats non typiques, tels que des personnes d’âge mûr ou des chômeurs souhaitant suivre une nouvelle formation. [...] Pour réaliser cet idéal de flexibilité, le volume de la formation à dispenser sur le poste de travail n’est pas précisé, et ce point constitue une source de conflit avec de nombreux employeurs.”

La seule matière “étrangère” était la communication, qui comportait quelques éléments d’anglais, de mathématiques et de sciences sociales. Une journée typique de cours se composait de deux heures de technologie, d’une heure d’études industrielles, d’une heure de communication et de trois heures de pratique en atelier.

En revanche, les NVQ sont basées sur les compétences professionnelles et, par conséquent, les instances qui les décernent sont chargées de fixer des normes, plutôt que d’élaborer des programmes obligatoires. Les écoles et centres de formation doivent aujourd’hui mettre en œuvre leurs propres programmes de formation pour atteindre les normes fixées, ce qui fait que de nombreuses formations excluent aujourd’hui toute matière non directement liée à la discipline technique. Les cours tendent aujourd’hui à porter sur deux contenus seulement: la “connaissance du métier” et la “formation pratique”, qui peuvent même être combinées si l’atelier dispose d’une salle de cours. Chaque élément individuel de la “connaissance du métier” est directement lié à la profession apprise et il n’y a aucun contenu de culture générale. Cependant, les candidats ne pourraient décrocher leur diplôme s’ils ne possédaient un niveau avéré d’anglais (ou de gallois) écrit et parlé, de mathématiques et, de plus en plus, d’informatique. Sir Ron Dearing (1996) a mentionné ce point dans son analyse des qualifications pour les 16-19 ans et proposé que la formation aux trois “compétences clés” (“maîtrise des chiffres”, “communication” et “technologies de l’information”) commence dès l’enseignement secondaire et se poursuive tout au long de la formation continue et de l’enseignement supérieur. Ces compétences clés doivent aujourd’hui être recensées et vérifiées par routine par les organismes de formation pour toutes les personnes dont l’apprentissage ou la formation sont financés par les pouvoirs publics, même si une NVQ ne peut pas être refusée à un candidat qui n’aurait pas la compétence requise dans ces seules qualifications clés.

Le système remplacé par les NVQ était très rigide et ne permettait de commencer une formation qu’en septembre, les diplômes ne pouvant être délivrés qu’au mois de juin. L’un des principaux objectifs de la mise en place des NVQ a été

d’élargir la participation à la formation et de faciliter l’accès à la formation de candidats atypiques, tels que des personnes d’âge mûr ou des chômeurs souhaitant suivre une nouvelle formation. Pour assurer cette flexibilité, beaucoup d’écoles aujourd’hui proposent des cours de formation en roulement (*roll-on roll-off*), ce qui, avec l’évaluation de la demande de NVQ, signifie qu’il n’y a pas de calendrier donné pour les programmes de formation. Les formés peuvent par conséquent (en fonction des politiques locales) accéder à une formation à tout moment au cours de l’année scolaire et obtenir leur qualification dès que leur évaluation est achevée. Cette situation représente un cauchemar administratif pour les enseignants, puisqu’elle les empêche effectivement d’utiliser les méthodes pédagogiques traditionnelles et de recourir à un enseignement formel. On utilise aujourd’hui plus fréquemment des méthodes “centrées sur le client”, par exemple la distribution de “kits de formation” contenant des matériels que les formés peuvent étudier à leur propre rythme en utilisant comme support et complément d’information leur formateur. Les modalités de fréquentation des cours sont théoriquement très proches de celles du système précédent, avec cependant beaucoup plus de flexibilité. Par exemple, on sait que des chômeurs et des travailleurs indépendants suivent les cours à raison de deux jours par semaine, en même temps que les cours de première et de seconde année d’apprentissage, afin de décrocher leur diplôme en une année au lieu de deux. Il existe également des procédures permettant aux adultes de faire accréditer toutes les qualifications qu’ils ont déjà acquises sur le tas, sous la forme d’unités débouchant sur un diplôme (accréditation des acquis antérieurs), même si la logistique nécessaire et le volume de paperasserie que doit fournir le formé pour réussir une telle entreprise sont décourageants.

Pour réaliser cet idéal de flexibilité, le volume de la formation à dispenser sur le poste de travail n’est pas précisé, et ce point constitue une source de conflit avec de nombreux employeurs. On pourrait dire que les formés peuvent être parfaitement capables d’effectuer des tâches simulées au niveau requis dans l’atelier d’un établissement d’enseignement et qu’ils peuvent ainsi obtenir leur qualifi-



cation entièrement dans cet environnement artificiel, mais il faudrait se demander si ces mêmes formés seraient capables d'avoir le même niveau dans une situation réelle. Les jeunes formés dans le cadre des *Modern Apprenticeships* ne devraient pas rencontrer ce problème, puisque dans leur contrat d'apprentissage l'employeur s'engage à leur fournir une formation appropriée sur le poste de travail, ce qui est régulièrement vérifié. Mais qu'en est-il des chômeurs ou des travailleurs indépendants et des personnes qui ne sont pas formées dans le cadre du programme *Modern Apprenticeships*? Le système allemand ne prend guère de risques – le système dual oblige les entreprises formatrices à assurer une formation professionnelle appropriée pour compléter ce qui est appris à la *Berufsschule*. Cette approche a les faveurs de bon nombre d'employeurs britanniques, mais elle n'est pas praticable politiquement en Grande-Bretagne, car elle rétablirait précisément les barrières qui empêchaient l'accès à la formation des groupes défavorisés de la société et que l'introduction des NVQ était censée abattre. Le système français est beaucoup moins prescriptif à cet égard, et les formés passent en moyenne 10 % seulement de leur temps de formation dans les entreprises. Cette situation s'explique par le fait que les formations de CAP et BEP sont suivies à plein temps et peuvent légitimement être considérées comme une prolongation de l'enseignement secondaire, de sorte qu'on met moins l'accent sur le temps passé en entreprise et qu'on consacre davantage de temps à l'enseignement général.

Il n'existe plus d'examens écrits formels pour les NVQ des secteurs qui nous intéressent ici, le candidat doit apporter la preuve de sa compétence pour chaque unité de qualification. Les éléments de preuve doivent être évalués par une personne dûment qualifiée, normalement l'enseignant, bien que ce soit dans certains cas le responsable d'un atelier d'une entreprise qui s'en charge. Les éléments de preuve se composent normalement d'un rapport écrit de l'évaluateur (ou des évaluateurs) qui a observé le candidat pendant qu'il réalisait des tâches (simulées), même si rien n'empêche de recourir à d'autres éléments de preuve. Le témoignage écrit d'un chef d'atelier ou d'un client, ou des photographies de travaux

effectués sont souvent suffisants; il appartient à l'évaluateur de déterminer si les éléments de preuve sont actuels, pertinents et authentiques. Le critère d'évaluation retenu dans tous les cas est que le candidat doit savoir effectuer une tâche à un niveau acceptable de compétence, même s'il s'agit d'un élément très difficile à mesurer. Pour limiter la subjectivité, les évaluations doivent être vérifiées transversalement au niveau interne dans l'établissement et au niveau externe par l'organisme délivrant la NVQ. C'est l'échec de ce système de vérification au cours des premières années des NVQ, ainsi qu'une mauvaise compréhension générale de l'ensemble de la philosophie de la formation basée sur les compétences, qui avait conduit de nombreux observateurs partout dans le pays à parler des incohérences du système.

Le contraste avec la situation en France et en Allemagne est frappant. Ces deux pays se sont engagés à fournir un enseignement général de base large aux personnes suivant une formation professionnelle. Dans les deux pays, l'approche pédagogique traditionnelle de l'enseignement semble occuper une place importante dans les programmes de formation professionnelle, de même que les examens formels.

En France, la moitié des heures de formation au CAP et au BEP se déroulent au lycée, sous la forme de cours d'enseignement général, le temps restant étant consacré à la formation technologique et professionnelle, y compris les sessions pratiques en atelier. L'enseignement est dispensé à plein temps et s'adresse aux jeunes âgés de plus de 15 ans, dans une continuité menant de l'enseignement secondaire à la formation professionnelle. Quelque trente-cinq heures hebdomadaires se déroulent normalement au lycée, même si l'enseignement est entrecoupé de stages en entreprise, ce qui contraste fortement avec le système d'une journée à l'école pratiqué en Grande-Bretagne et celui des deux journées par semaine à l'école pratiqué en Allemagne. Une comparaison intéressante montre que les formés sont généralement employés et financés par les entreprises au Royaume-Uni et en Allemagne, tandis qu'en France l'apprentissage relève officiellement de la responsabilité des pouvoirs régionaux. Il

“Le système allemand ne prend guère de risques – le système dual oblige les entreprises formatrices à assurer une formation professionnelle appropriée pour compléter ce qui est appris à la Berufsschule. Cette approche a les faveurs de bon nombre d'employeurs britanniques, mais elle n'est pas praticable politiquement en Grande-Bretagne, car elle rétablirait précisément les barrières qui empêchaient l'accès à la formation des groupes défavorisés de la société et que l'introduction des NVQ était censée abattre.”

“La France et l'Allemagne [...] se sont engagées à fournir un enseignement général de base large aux personnes suivant une formation professionnelle. [...] On continue [...] de penser [...] que le rôle du système de formation professionnelle est de former des travailleurs ‘complets’, c'est-à-dire non seulement qualifiés pour leur métier, mais aussi capables d'apporter à un niveau plus abstrait et affectif une contribution à la société. Seule la Grande-Bretagne semble considérer que doter des professionnels de compétences et d'attitudes qui ne seront pas directement exigées pour l'exercice de leur métier constitue un gaspillage de ressources.”



faut cependant souligner que les employeurs locaux participent largement à l'apprentissage et qu'ils le financent en dernière analyse par le biais d'un système de prélèvements. En France, les apprentis ne sont pas nécessairement employés directement par les entreprises qui les financent, comme c'est le cas en Grande-Bretagne et en Allemagne. Les matières d'enseignement général dispensées peuvent être le français, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'économie, l'éducation civique, une langue étrangère, l'enseignement artistique, l'économie domestique et sociale et l'éducation physique. Ces matières sont notées dans le cadre d'un système de contrôle continu et les matières directement liées à la discipline technique sont évaluées formellement dans le cadre d'examens écrits et pratiques. Chaque stage en entreprise est également évalué par des tuteurs sur le poste de travail. La grande importance accordée à l'enseignement général et le fait que le temps passé en entreprise représente tout juste 10 % du temps de formation reflètent bien l'attitude générale de la France à l'égard de la formation: on estime généralement dans ce pays que l'éducation et la culture sont un droit pour chaque citoyen. En effet, pour beaucoup de professions qualifiées, on préfère que les travailleurs aient le niveau du baccalauréat, phénomène que l'on n'observe guère en Grande-Bretagne et en Allemagne, où les diplômes équivalents de ce niveau sont avant tout considérés comme importants pour accéder à l'université.

En Allemagne, le certificat d'aptitude professionnelle (*Facharbeiterbrief*) pour les installateurs d'équipements techniques du bâtiment est obtenu au terme d'une formation dispensée à raison de deux jours par semaine en école professionnelle dans le cadre du système dual. Un tiers environ du temps d'enseignement total de la *Berufsschule* est réservé aux matières générales, à savoir l'allemand, les études sociales, l'économie, la religion et le sport. Le reste du temps est consacré à un enseignement technique et à des sessions en atelier. Les examens écrits, oraux et pratiques portent sur les matières techniques, tandis que l'on préfère une évaluation continue pour les matières générales. Les formés sont également suivis par des tuteurs désignés sur le poste de travail, qui doivent faire rapport à la

Berufsschule sur les progrès de chaque formé. On met beaucoup plus l'accent sur les disciplines techniques en Allemagne qu'en France et, par conséquent, les matières générales y occupent une place plus modeste. On continue cependant de penser en Allemagne que le rôle du système de formation professionnelle est de former des travailleurs "complets", c'est-à-dire non seulement qualifiés pour leur métier, mais aussi capables d'apporter à un niveau plus abstrait et affectif une contribution à la société. Seule la Grande-Bretagne semble considérer que doter des professionnels de compétences et d'attitudes qui ne seront pas directement exigées pour l'exercice de leur métier constitue un gaspillage de ressources. Dearing (1996) dit que les établissements de formation ont des devoirs par rapport à la "dimension spirituelle et morale de la formation des 16-19 ans", mais il ne formule à cet égard que la plus vague des recommandations.

Niveaux Cedoc

Le tableau résumé montre que les trois pays exigent de leurs artisans des niveaux différents de qualification. Par exemple, un installateur sanitaire en France pourrait avoir une qualification n'atteignant que le niveau Cedoc 1, alors que son homologue britannique aurait besoin au minimum d'un diplôme 2 et qu'en Allemagne le niveau minimal se situe entre 2 et 3. Cette situation traduit-elle une différence réelle dans les niveaux de compétence de ces travailleurs qualifiés ou signifie-t-elle simplement que les qualifications sont difficiles à rattacher à des niveaux? Le problème est ici bien sûr que le système des niveaux numériques Cedoc reconnu par le Cedefop est un outil plutôt grossier pour procéder à des comparaisons détaillées de ce type. En réalité, les seules qualifications qui soient exactement parallèles au système du Cedoc sont les NVQ britanniques, ce qui n'est peut-être guère surprenant au vu de la nouveauté de ce système et des raisons qui ont présidé à sa création.

Il est en réalité possible pour un artisan français de travailler avec un simple CAP, mais il n'est pas rare que les employeurs exigent un BEP ou un niveau supérieur. Beaucoup de personnes en formation suivent les cours de CAP et de BEP et



passent les examens simultanément à l'âge de 15-16 ans. Le CAP constitue effectivement un diplôme servant de passerelle entre les mondes de l'école et du travail et conduisant au BEP, à vocation plus professionnelle, ainsi qu'à des qualifications professionnelles plus élevées. Une bonne partie du système français fonctionne de cette manière, chaque diplôme conduisant de façon plus ou moins automatique au suivant et, au bout du compte, au baccalauréat professionnel. Le facteur important ici, qui n'est pas perçu au Royaume-Uni, est cette idée de conduire les jeunes d'âge scolaire très tôt vers la formation professionnelle. En Allemagne, la même situation se retrouve bien sûr chez les jeunes d'âge scolaire, qui sont préparés à leur future carrière par la filière secondaire qu'ils suivent. Même si la Grande-Bretagne a mis en place un système d'enseignement général intégré et des programmes nationaux, il n'existe souvent pas d'orientation efficace vers une formation professionnelle pour ceux qui en auraient besoin. Longtemps s'est posé le grave problème des jeunes en décrochage scolaire estimant avoir échoué, faute d'avoir obtenu leur diplôme. Pour lutter contre ce phénomène, certaines écoles proposent aujourd'hui des NVQ au niveau 1 et d'autres qualifications professionnelles de niveau élémentaire, mais ce n'est pas le cas pour les installateurs d'équipements techniques du bâtiment, métiers qui nous intéressent ici. Généralement, les écoles sont mal équipées pour dispenser une formation professionnelle, puisqu'elles ne disposent ni du personnel qualifié, ni des équipements, ni des ressources physiques, ni, dans bien des cas, de la volonté politique nécessaire.

En Grande-Bretagne, la formation s'arrête souvent au niveau 2, qui est celui auquel s'arrêtent les artisans; les NVQ de niveau 2 sont considérées par de nombreux employeurs comme une qualification suffisante pour former un artisan compétent. Le programme *Modern Apprenticeships* encourage cependant par tous les moyens les employeurs à former leur personnel au niveau 3, de manière à leur permettre de travailler avec une supervision réduite au minimum et à effectuer des tâches administratives. Le niveau comparable de qualification en Allemagne se situe au niveau 2/3. En comparant les contenus des formations et des examens avec les

qualifications britanniques des artisans, on constate que les connaissances dispensées sont comparables à celles du niveau britannique NVQ 3. En fait, le diplôme dans son ensemble rappelle le *City and Guilds Advanced Craft Certificate*.

On a souvent constaté que le système des NVQ dispense des diplômes sur la base de l'observation de tâches effectuées sur un poste de travail (simulé), plutôt que sur la base de performances lors d'examens. Les NVQ sont conçues pour tester tous les domaines de compétences pratiques, de sorte que ceux qui possèdent ces compétences, affirme-t-on, soient immédiatement opérationnels dans leur emploi, et l'on dit souvent aux formés que la qualification n'est accordée que s'ils obtiennent une note de 100 %. Les organismes français et allemands de formation n'affirment rien de tel. Les programmes de formation sont conçus pour donner aux formés un point de départ dans leur métier, et la capacité d'effectuer un travail à un niveau jugé acceptable par la profession est considérée comme quelque chose de plus abstrait, qui doit être acquis sur le tas. En Allemagne en particulier, on défend la tradition du *time-serving* (faire ses preuves par l'expérience): ainsi, un artisan qui vient de réussir à l'examen continue d'être appelé "apprenti artisan" et doit travailler pendant deux ans avant d'obtenir un plein salaire d'artisan ou la possibilité d'accéder à une formation continue. En outre, le système allemand est le seul qui dispense les connaissances nécessaires pour gérer une entreprise, avec le diplôme de *Meister*, dont une version existe pour la plupart des formations qualifiées et qui est accessible aux artisans une fois qu'ils ont acquis l'expérience professionnelle prescrite de deux ans. Mais ce système, fermement enraciné dans la tradition, est un élément qui n'a subsisté aujourd'hui que dans la philosophie allemande de la formation.

Conclusion

L'introduction de la formation et de l'enseignement basés sur les compétences au Royaume-Uni ne s'est bien sûr pas faite sans problèmes. Comme cela a souvent été le cas au cours des années 80, le dogme politique a conduit à une réorganisation en profondeur d'un service public appa-

“Les NVQ sont conçues pour tester tous les domaines de compétence pratique, de sorte que ceux qui possèdent ces compétences, affirme-t-on, soient immédiatement opérationnels dans leur emploi, et l'on dit souvent aux formés que la qualification n'est accordée que s'ils obtiennent une note de 100 %. Les organismes français et allemands de formation n'affirment rien de tel. Les programmes de formation sont conçus pour donner aux formés un point de départ dans leur métier, et la capacité d'effectuer un travail à un niveau jugé acceptable par la profession est considérée comme quelque chose de plus abstrait, qui doit être acquis sur le tas.”



“L’épreuve décisive pour les NVQ consistera toutefois à déterminer si elles ont permis de combler le ‘fossé des qualifications’ mis en évidence à la fin des années 80. La Grande-Bretagne a-t-elle rattrapé la France et l’Allemagne pour ce qui est du nombre des installateurs d’équipements techniques du bâtiment disposant de qualifications professionnelles reconnues? Forme-t-elle davantage de plombiers, d’installateurs chauffage et ventilation, d’installateurs gaz et climatisation qu’il y a dix ans?”

La réponse à ces questions est ‘non’, mais avec réserve [...]”

remment sans planification adéquate. Le système de formation professionnelle tout entier a été ébranlé à la fin des années 80, au grand dam de nombreux éducateurs et employeurs, car les procédures établies ont été abolies sans ménagement en faveur d’un nouveau système que seules quelques rares personnes pouvaient comprendre. Les enseignants et les formateurs ont dû en effet réapprendre une bonne partie de leur métier, car de nouvelles méthodes d’évaluation leur étaient imposées et de nouvelles méthodes de formation devaient être élaborées pour tenir compte de la flexibilité du nouveau système. Cependant, à présent que les nouvelles qualifications se sont établies et que la philosophie du système est mieux comprise, la formation et les qualifications basées sur les compétences sont mieux acceptées, en Grande-Bretagne comme à l’étranger. En outre, tout semble indiquer que les employeurs français n’apprécient pas la nature excessivement scolaire de la formation des artisans dans leur pays, et que les associations patronales et le ministère de l’emploi explorent les possibilités de dispenser une formation basée sur les compétences.

Le ministère allemand de l’éducation, de la science, de la recherche et de la technologie rejette cependant “l’accumulation graduelle de compétences”, qui, selon lui, ne permet pas de développer “la capacité de réfléchir et d’agir en dehors de domaines de compétence étroits” (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1997, in Steedman, 1998).

L’épreuve décisive pour les NVQ consistera toutefois à déterminer si elles ont

permis de combler le “fossé des qualifications” mis en évidence à la fin des années 80. La Grande-Bretagne a-t-elle rattrapé la France et l’Allemagne pour ce qui est du nombre des installateurs d’équipements techniques du bâtiment disposant de qualifications professionnelles reconnues? Forme-t-elle davantage de plombiers, d’installateurs chauffage et ventilation, d’installateurs gaz et climatisation qu’il y a dix ans?

La réponse à ces questions est “non”, mais avec réserve, car il n’existe pas de données précises sur le secteur de l’installation d’équipements techniques du bâtiment. Mais il existe des chiffres pour le secteur du bâtiment. Steedman (1998) rappelle qu’au cours de la période 1991-1996, en Allemagne, le nombre des jeunes qui suivaient une formation dans ce secteur était quasiment stable, alors qu’il chutait de plus de 60 % en Grande-Bretagne. En France, il n’avait pratiquement pas bougé. Certes, le bâtiment dans son ensemble ne reflète pas forcément la situation des installateurs d’équipements techniques, mais il est peu probable que la situation soit très différente. Nos observations personnelles et les indications que nous avons obtenues donnent au contraire à penser que la situation est comparable.

Quelque dix ans après leur introduction en Grande-Bretagne, la formation et l’enseignement basés sur les compétences pourraient bien être considérés comme un échec, mesurés à l’aune des résultats attendus. Les praticiens de la formation peuvent à juste titre se demander si leurs souffrances et leurs angoisses de ces dernières années en valaient la peine.



Références

Dearing, R. *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds. Summary Report.* 1996.

Prais, S.J. *Productivity, Education and Training: Facts and Policies in and International Perspective.* Cambridge University Press, 1995:

Steedman, H. A Decade of Skill Formation in Britain and Germany. In *Journal of Education and Work*, vol. 11, n° 1, 1998.

Bibliographie

Fachverband Sanitär-, Heizungs und Klimatechnik Bayern. *Ausbildungswege.* 1996.

Comité européen des équipements techniques du bâtiment, CEETB. *Vocational Training Programmes in European Countries with Regard to Building Services Installation Techniques.* Septembre 1996.

Lycée technologique et professionnel Cantau, Anglet. *Organisation de la filière génie énergétique en lycée technologique et de la filière équipements techniques énergie en lycée professionnel.* 1997.

Réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Cedefop. *Structures des systèmes d'éducation dans l'Union européenne – Angleterre et Pays de Galles.* 1995.

Réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Cedefop. *Structures des systèmes d'éducation dans l'Union européenne – France.* 1995.

Réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Cedefop. *Structures des systèmes d'éducation dans l'Union européenne – Allemagne.* 1995.



**Jens
Bjørnåvold**

Commission
européenne
Direction générale
de l'éducation
et de la culture



Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel

Ces dernières années, la plupart des États membres de l'Union européenne ont mis l'accent sur le rôle crucial de l'apprentissage effectué hors et en complément de l'enseignement et de la formation formels. Cet accent particulier s'est traduit par un nombre croissant d'initiatives, tant au niveau des politiques que des pratiques, qui ont permis de passer progressivement de la simple expérimentation à un début de mise en œuvre.

Introduction

Le présent article ⁽¹⁾ aborde la question des moyens à mettre en œuvre pour améliorer la visibilité de l'apprentissage effectué hors des établissements d'enseignement et de formation formels. Si l'apprentissage effectué dans les systèmes d'enseignement et de formation formels est une caractéristique distinctive des sociétés modernes, l'apprentissage non formel est beaucoup plus difficile à détecter et à apprécier ⁽²⁾. Ce manque de visibilité est de plus en plus perçu comme un problème qui nuit au développement des compétences à tous les niveaux, de celui de l'individu à celui de la société dans son ensemble.

Ces dernières années, la plupart des États membres de l'Union européenne ont mis l'accent sur le rôle crucial de l'apprentissage effectué hors et en complément de l'enseignement et de la formation formels. Cet accent particulier s'est traduit par un nombre croissant d'initiatives, tant au niveau des politiques que des pratiques, qui ont permis de passer progressivement de la simple expérimentation à un début de mise en œuvre (Bjørnåvold, 1998).

L'identification, l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels doivent reposer sur des méthodologies simples et peu onéreuses et sur une notion claire du partage des responsabilités institutionnelles et politiques. Mais, avant tout, ces méthodologies doivent pouvoir offrir ce qu'elles promettent d'offrir, la qualité de la "mesure" étant à cet égard déterminante. Cet article vise à clarifier, grâce à

un premier examen théorique du sujet, les conditions requises pour parvenir à des solutions pratiques efficaces dans ce domaine.

La nature de l'apprentissage

Lorsqu'on aborde les questions liées à l'identification et à l'évaluation des acquis non formels, il est impératif de tenir compte de la nature contextuelle de l'apprentissage. Lorsque celui-ci s'effectue dans des contextes sociaux et matériels, les savoirs et les compétences sont dans une large mesure le résultat de la participation à des "communautés de pratiques" (Lave et Wenger, 1991). L'apprentissage ne peut être réduit à la réception passive de "morceaux" de savoir. Cette perspective met l'accent non seulement sur la nature relationnelle (rôle de l'individu au sein d'un groupe social), mais aussi sur la nature négociée, engagée et responsabilisante de l'apprentissage (caractère communicatif du processus). L'apprenant acquiert la compétence nécessaire pour agir en s'impliquant dans un processus cognitif permanent. Dès lors, l'apprentissage n'est pas seulement une reproduction, mais également une reformulation et un renouvellement des savoirs et des compétences (Engeström, 1987, 1991 et 1994).

Les résultats des processus cognitifs, ce que nous appelons "compétences", sont en partie de nature tacite (Polanyi, 1967); en d'autres termes, il est difficile de verbaliser et de délimiter chacune des étapes ou des règles intrinsèques à une com-

⁽¹⁾ Cet article est un extrait du sommaire de l'ouvrage de Jens Bjørnåvold *Assurer la transparence des compétences*, publication de référence du Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000.

⁽²⁾ Le terme "apprentissage non formel" englobe l'acquisition informelle de savoirs, qui peut être décrite comme un apprentissage non planifié dans des situations de travail et ailleurs, mais aussi les démarches d'apprentissage planifiées et explicites introduites dans les organisations et ailleurs, qui ne sont pas reconnues au sein du système d'enseignement et de formation formels.



pétence donnée. Dans certains cas, les individus ne sont même pas conscients qu'ils possèdent telle ou telle compétence; cet aspect doit impérativement entrer en ligne de compte dans l'évaluation des acquis non formels et doit se refléter dans les méthodologies. La plus grande part des savoir-faire que nous détenons ont été acquis par la pratique et l'expérience laborieuse. Un menuisier expérimenté sait utiliser un outil d'une manière qui échappe à la verbalisation. En règle générale, nous considérons tellement ces savoir-faire comme allant de soi que nous ne mesurons pas à quel point ils sont omniprésents dans nos activités.

Évaluation dans l'enseignement et la formation formels: principales leçons

L'important est de déterminer s'il est possible de développer des méthodologies permettant d'appréhender les compétences en question (contextuellement spécifiques et en partie tacites). Alors qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour développer des méthodologies spécifiques d'évaluation des acquis non formels, le testage et l'évaluation au sein de l'enseignement et de la formation formels ont déjà une longue tradition de pratique, de recherche et de théorie (Black, 1998). L'extension actuelle de l'évaluation à la sphère du travail et des loisirs est inévitablement liée à cette tradition. Nous pouvons supposer que les nouvelles approches s'inspirent dans une très large mesure des méthodologies développées dans les domaines d'apprentissage plus structurés du système scolaire formel. Du moins pouvons-nous supposer que certains des défis et des problèmes sont similaires dans les deux domaines d'apprentissage.

Dans l'enseignement et la formation formels, l'évaluation remplit deux fonctions principales. La fonction formative vise à soutenir le processus cognitif. Aucun système ne peut fonctionner correctement sans une information fréquente sur le déroulement même du processus. Cet aspect est important tant dans les salles de cours que dans les entreprises; plus le

contexte est variable et imprévisible, plus le retour d'informations est nécessaire. Dans l'idéal, l'évaluation devrait offrir un retour d'informations à court terme, afin que les déficiences de l'apprentissage soient immédiatement identifiées et corrigées. La fonction sommative vise à attester l'accomplissement d'une séquence d'apprentissage. Bien que cette attestation puisse revêtir diverses formes (certificats, diplômes, bilans, etc.), le but est uniformément de faciliter le passage d'un niveau ou d'un contexte à un autre (d'une classe à une autre, d'un établissement à un autre ou de l'école au travail). Ce rôle peut également être formulé en termes de sélection et de moyen de contrôler l'accès aux niveaux, aux fonctions et aux professions.

La confiance accordée à une démarche spécifique d'évaluation est généralement liée aux critères de fiabilité et de validité. La fiabilité de l'évaluation dépend de la possibilité de reproduire les mêmes résultats lors d'un nouveau test évalué par des personnes différentes. À maints égards, la validité peut être considérée comme un concept et une préoccupation plus complexes que la fiabilité. Un point de départ pourrait être de déterminer si l'évaluation mesure effectivement ce qu'elle était censée mesurer lorsqu'elle a été préparée. L'authenticité est un aspect fondamental; un haut degré de fiabilité n'a que peu de valeur si le résultat de l'évaluation présente une image déformée du domaine et du candidat en question.

Cependant, les concepts de fiabilité et de validité sont dépourvus de sens, s'ils ne sont pas liés à des points de référence, à des critères d'appréciation et/ou à des normes de performance, etc. Il est possible d'identifier deux principes essentiels utilisés pour établir ces points de référence et/ou ces critères. Dans l'enseignement et la formation formels, la référence à la norme (par rapport au contexte du groupe considéré) est communément utilisée. La seconde manière d'établir un point de référence est d'associer une performance donnée à un critère donné. Pour élaborer des tests critériels, il faut tout d'abord identifier un domaine de savoirs et de compétences, puis établir des critères généraux sur la base de la performance observée dans ce domaine spécifique (Popham, 1973).

“L'important est de déterminer s'il est possible de développer des méthodologies permettant d'appréhender les compétences en question [...]”

“La confiance accordée à une démarche spécifique d'évaluation est généralement liée aux critères de fiabilité et de validité. [...] Cependant, les concepts de fiabilité et de validité sont dépourvus de sens, s'ils ne sont pas liés à des points de référence, à des critères d'appréciation et/ou à des normes de performance, etc.”



“La question de savoir si l'évaluation des acquis non formels implique l'introduction de nouveaux outils et instruments ou si nous parlons d'anciennes approches pour relever de nouveaux défis demeure ouverte. Il y a lieu de penser que, dans une certaine mesure, nous assistons tout au moins à un transfert de méthodologies traditionnelles de testage et d'évaluation dans ce nouveau domaine.”

“[...] l'évaluation des acquis non formels ne peut être appréciée uniquement en fonction de critères techniques et instrumentaux [...], mais doit également inclure des critères normatifs [...]. En outre, l'acceptation de l'évaluation des acquis non formels est une question non seulement de statut légal, mais aussi de légitimité.”

L'expérience en matière de tests acquise dans le système formel peut nous aider à formuler un certain nombre de questions et de thèmes applicables au domaine de l'apprentissage non formel.

a) Quelles fonctions, formatives ou sommatives, doivent remplir les nouvelles méthodologies (et les nouveaux systèmes institutionnels) d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels?

b) La diversité des processus cognitifs et des contextes d'apprentissage pose la question de savoir s'il est possible de parvenir au même type de fiabilité dans ce domaine et dans l'enseignement et la formation formels.

c) La nature contextuelle et (en partie) tacite de l'apprentissage rend plus complexe la quête de la validité et il convient de déterminer si les méthodologies sont correctement conçues et construites pour gérer cette difficulté.

d) La question des points de référence (“normes”) est un problème clé à prendre en compte. Il convient de déterminer si les limites des domaines (y compris l'“étendue” et le contenu des compétences) sont correctement définies.

La question de savoir si l'évaluation des acquis non formels implique l'introduction de nouveaux outils et instruments ou si nous parlons d'anciennes approches pour relever de nouveaux défis demeure ouverte. Il y a lieu de penser que, dans une certaine mesure, nous assistons tout au moins à un transfert de méthodologies traditionnelles de testage et d'évaluation dans ce nouveau domaine.

Exigences institutionnelles et politiques

Le rôle que sont appelés à jouer les systèmes d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels ne peut être limité à la question de la qualité des méthodologies. Bien que des méthodologies fiables et valides soient importantes, elles ne suffisent pas à garantir que l'évaluation recevra la confiance et l'acceptation des individus, des entreprises

et/ou des établissements d'enseignement. Cela est particulièrement vrai lorsqu'on attribue à l'évaluation un rôle sommatif, offrant une preuve de compétence aux individus en position de concurrence sur le marché du travail ou pour l'accès aux établissements d'enseignement. Un certain nombre de conditions préalables, d'ordre politique et institutionnel, doivent être remplies, pour qu'une valeur réelle puisse être attribuée à une évaluation donnée. Cela peut être réalisé en partie au moyen de décisions politiques qui garantissent la base légale des initiatives, mais ces décisions politiques devraient être complétées par un processus dans lequel les questions de “participation active” des acteurs concernés, de “contrôle” et d'“utilité” doivent être clarifiées. Au fur et à mesure que nous passons de la simple expérimentation à la mise en œuvre de systèmes permanents, il devient clair que les questions de participation et d'information prennent une importance croissante (Eriksen, 1995). En d'autres termes, tous les acteurs concernés, gouvernements aussi bien que partenaires sociaux, participent-ils réellement au processus?

Dès lors, l'évaluation des acquis non formels ne peut être appréciée uniquement en fonction de critères techniques et instrumentaux (fiabilité et validité), mais doit également inclure des critères normatifs (légalité et légitimité). En outre, l'acceptation de l'évaluation des acquis non formels est une question non seulement de statut légal, mais aussi de légitimité.

La situation européenne est présentée à partir d'exemples empruntés à cinq groupes de pays et des activités menées au niveau de l'UE. Bien que les pays constituant chacun de ces groupes présentent certaines différences dans leurs approches et dans leurs choix méthodologiques et institutionnels, la proximité géographique et les similitudes institutionnelles semblent favoriser un apprentissage mutuel et, dans une certaine mesure, la recherche de solutions communes.

Allemagne et Autriche: l'approche duale

Les approches allemande et autrichienne en matière d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non for-



mels présentent de nombreuses similitudes (Cedefop, Collingro et al., 1997; Cedefop, Mayer et al., 1999). Il est intéressant de noter que les deux pays dans lesquels l'apprentissage par le travail a été le plus systématiquement intégré à l'enseignement et à la formation (dans le cadre du système dual) ont jusqu'ici manifesté une forte réticence à suivre cette nouvelle tendance. D'un côté, cela reflète le succès du système dual, qui est généralement perçu comme efficace en termes tant de pédagogie (combinaison d'apprentissage formel et expérientiel) que de capacité (forte proportion d'accueil des divers groupes d'âge). D'un autre côté, compte tenu de la nette priorité accordée à la formation initiale, le système dans sa forme actuelle ne semble que partiellement capable d'étendre ses fonctions à la formation professionnelle continue et de répondre aux besoins de formation plus diversifiés des adultes. Néanmoins, nous observons une activité intense d'expérimentation basée sur les projets et un intérêt accru pour ces questions. Le débat sur la reconnaissance des acquis non formels en Allemagne et en Autriche est étroitement lié à celui de la modularisation de l'enseignement et de la formation.

Grèce, Italie, Espagne et Portugal: l'approche méditerranéenne

En Grèce, en Italie, en Espagne et au Portugal, l'attitude vis-à-vis de l'introduction de méthodologies et de systèmes d'apprentissage non formel est généralement positive (Cedefop, Turner, 2000; Cedefop, Di Fransesco, 1999; Cedefop, Castillo et al., 2000). Dans les sphères tant publiques que privées, l'utilité de telles pratiques est clairement exprimée. L'immense réservoir d'acquis non formels qui constitue la base d'importants segments de l'économie dans ces pays doit être rendu visible. Il s'agit non seulement de faciliter l'utilisation des compétences existantes, mais également d'améliorer la qualité de ces compétences. Les méthodologies d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels peuvent être considérées comme des outils permettant d'améliorer cette qualité, non seulement pour les travailleurs et les entreprises, mais aussi pour des pans entiers de l'économie. La situation dans ces pays met également en évidence la longueur du chemin qu'il reste à parcourir pour pas-

ser de l'intention à la mise en œuvre. Les actions législatives et politiques ont été menées au moyen de réformes éducatives d'étendue variable, mais l'introduction effective de pratiques d'évaluation et de reconnaissance n'a guère progressé. Les années à venir nous diront si les intentions positives exprimées presque unanimement dans ces quatre pays seront traduites en pratiques ayant des effets et une utilité réels pour les individus et les entreprises.

Finlande, Norvège, Suède et Danemark: l'approche nordique

Il n'est pas possible de parler d'un "modèle nordique", du moins pas au sens strict (Cedefop, Haltia et al., 2000; Cedefop, Pape, 1999; Cedefop, Nielsen, 1999). La Finlande, la Norvège, le Danemark et la Suède ont opté pour des approches différentes et progressent à des rythmes sensiblement différents. En dépit de ces différences, ces quatre pays ont entrepris des actions pratiques, grâce à des initiatives législatives et institutionnelles, en vue de renforcer les liens entre l'enseignement et la formation formels et l'apprentissage effectué hors des établissements scolaires. Même si certains des éléments inhérents à cette stratégie sont plus anciens, les initiatives les plus importantes ont été prises ces dernières années, essentiellement depuis 1994/1995. L'apprentissage mutuel entre ces pays est important, et il s'est encore renforcé au cours des deux ou trois dernières années, comme l'atteste notamment l'influence des approches finlandaise et norvégienne sur les documents suédois récents. Il est manifeste que la Finlande et la Norvège s'ouvrent à l'intégration institutionnelle de l'apprentissage non formel dans une stratégie générale d'éducation et de formation tout au long de la vie. Les projets présentés en Suède et au Danemark indiquent que ces deux pays progressent dans la même direction et que la question de l'apprentissage non formel se verra accorder une priorité accrue au cours des prochaines années.

Royaume-Uni, Irlande et Pays-Bas: l'approche "NVQ"

Au Royaume-Uni, en Irlande et aux Pays-Bas (Cedefop, SQA, 1998; Cedefop, Klarus et al., 2000; Cedefop, Lambkin et al.,

"La Finlande, la Norvège, le Danemark et la Suède ont opté pour des approches différentes et progressent à des rythmes sensiblement différents. En dépit de ces différences, ces quatre pays ont entrepris des actions pratiques, grâce à des initiatives législatives et institutionnelles, en vue de renforcer les liens entre l'enseignement et la formation formels et l'apprentissage effectué hors des établissements scolaires."



“Les expériences britanniques et néerlandaises mettent en évidence certains des problèmes institutionnels, méthodologiques et pratiques liés à l'établissement d'un système capable d'intégrer l'apprentissage non formel dans son propre cadre. La difficulté de développer une norme de qualification acceptable semble constituer le premier, et peut-être le plus sérieux, des obstacles.”

“Les initiatives menées au niveau communautaire ont clairement contribué à mieux faire prendre conscience de cette question au public et aux responsables politiques. Le livre blanc de la Commission européenne Enseigner et apprendre: vers la société cognitive (1995) a permis de définir clairement la question et, dès lors, de soutenir les processus au niveau national et sectoriel. Les programmes mis en œuvre par la suite (essentiellement Leonardo da Vinci et Adapt) ont impulsé et financé des activités d'expérimentation sans précédent.”

1998), la tendance est à l'acceptation d'un modèle d'enseignement et de formation axé sur les résultats et basé sur la performance. L'une des caractéristiques fondamentales de ces pays est que l'apprentissage effectué hors des établissements d'enseignement et de formation formels y est globalement reconnu comme un parcours aussi valide et important que les parcours formels d'acquisition de compétences. Cependant, ce qui est mis en doute, c'est la manière dont on peut réaliser un tel système. Les expériences britanniques et néerlandaises mettent en évidence certains des problèmes institutionnels, méthodologiques et pratiques liés à l'établissement d'un système capable d'intégrer l'apprentissage non formel dans son propre cadre. La difficulté de développer une norme de qualification acceptable semble constituer le premier, et peut-être le plus sérieux, des obstacles (Wolf, 1995). Dès lors que l'évaluation est censée être critique, la qualité de la norme est cruciale. Les expériences britanniques mettent en évidence certaines des difficultés liées à la recherche d'un équilibre entre des référentiels de compétences trop généraux et trop spécifiques. La seconde difficulté mise en évidence par les expériences britanniques et néerlandaises, mais qui n'apparaît pas dans les documents dont nous disposons sur les expériences irlandaises, est liée aux questions classiques de la fiabilité et de la validité de l'évaluation. Dans les documents que nous avons consultés, les problèmes sont clairement démontrés, mais les réponses, si elles existent, ne sont pas aussi clairement définies. Ces trois pays possèdent des systèmes de formation et d'enseignement professionnels modularisés, ce qui semble faciliter l'introduction rapide et à grande échelle de méthodologies et d'institutions dans ce domaine.

France et Belgique: “ouverture” des diplômes et des certificats

À plusieurs égards, la France peut être considérée comme l'un des pays d'Europe les plus avancés dans le domaine de l'identification, de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels. La Belgique, bien qu'ayant fait preuve d'une activité moindre, a pris un certain nombre d'initiatives au cours des dernières années, en partie inspirées des expé-

riences françaises (Cedefop, Vanheerswynghels, 1999; Cedefop, Feutrie, 1998). En France, les premières initiatives ont été prises dès 1985, lorsque le dispositif du bilan de compétences a été mis en place. Le bilan vise à aider les employeurs et les travailleurs à identifier et à évaluer les compétences professionnelles, l'objectif étant à la fois de soutenir les projets professionnels et de mieux utiliser les compétences au sein de l'entreprise. La deuxième initiative importante prise en France a été l'“ouverture” du système national d'enseignement et de formation aux compétences acquises hors des établissements formels. Depuis 1992, des certificats d'aptitude professionnelle peuvent être délivrés (à divers degrés) sur la base de l'évaluation des acquis antérieurs et non formels. Une nouvelle loi, introduite par le ministère de l'emploi et de la solidarité, entrera en vigueur à partir de 2001. En vertu de cette loi, tout individu pourra faire évaluer et reconnaître les compétences qu'il a acquises de manière non formelle. Cette loi élargira l'approche française dans ce domaine et permettra l'obtention de certificats complets sur la base d'acquis non formels. Une troisième initiative importante est celle qui a été prise par les chambres françaises de commerce et d'industrie, afin d'établir des procédures et des normes d'évaluation indépendantes du système formel d'enseignement et de formation (Colardyn, 1999). Cette initiative, qui prend comme point de départ la norme européenne EN 45013 sur les procédures de certification de personnels, a permis d'acquérir une expérience substantielle. Des activités parallèles, qui reposent également sur la norme EN 45013, sont actuellement menées en Belgique.

Approches communautaires

Les initiatives menées au niveau communautaire ont clairement contribué à mieux faire prendre conscience de cette question au public et aux responsables politiques. Le livre blanc de la Commission européenne *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive* (1995) a permis de définir clairement la question et, dès lors, de soutenir les processus au niveau national et sectoriel. Les programmes mis



en œuvre par la suite (essentiellement Leonardo da Vinci et Adapt) ont impulsé et financé des activités d'expérimentation sans précédent. Bien que l'UE n'intervienne pas directement dans les efforts visant à développer des systèmes nationaux, elle a clairement contribué à accroître l'intérêt pour cette question et a également apporté un soutien pratique à l'expérimentation méthodologique et institutionnelle. Cela ne veut pas dire que la stratégie spécifique du livre blanc, centrée sur les normes européennes et sur le modèle européen de carte personnelle de compétences, ait été mise en œuvre (Commission européenne, 2000). L'une des raisons importantes de cette non-mise en œuvre réside dans l'hétérogénéité des objectifs définis lors de la conception initiale de la tâche. D'un côté, la carte personnelle de compétences a été présentée comme une démarche sommative, visant à introduire une preuve nouvelle et plus flexible des qualifications et des compétences. D'un autre côté, cette initiative visait à développer de nouvelles méthodologies d'évaluation, l'objectif invoqué étant le besoin d'identifier et d'utiliser une base plus large de compétences; en d'autres termes, il s'agissait d'un objectif formatif essentiellement destiné à soutenir les processus cognitifs. Il ressort des activités d'expérimentation menées dans le cadre du programme Leonardo da Vinci que le premier objectif n'a donné lieu qu'à un développement et à un suivi limités. En règle générale, lorsqu'un élément sommatif peut être détecté, il fait clairement référence aux systèmes nationaux de qualifications existants ou porte sur un secteur ou une profession restreints. Quant à l'aspect formatif, il s'est imposé comme un problème majeur, la difficulté résidant non dans l'établissement de systèmes supranationaux d'envergure, mais dans l'élaboration d'outils pratiques adaptés aux différents employeurs et/ou travailleurs. Du fait que les initiatives émanent d'une multitude d'acteurs, les questions et les méthodologies ont été abordées à un niveau institutionnel "faible", où les questions et les préoccupations formatives dominent. En d'autres termes, l'activité des projets reflète les priorités des entreprises et des secteurs, non celles des ministères nationaux.

Quels facteurs ont motivé cette vague d'activités, qui s'est propagée presque si-

multanément à la quasi-totalité des pays européens? Pour répondre à cette question, il convient d'examiner attentivement les objectifs, l'évolution et les défis politiques et institutionnels. Nous nous pencherons plus particulièrement sur trois aspects.

Reconfigurer l'enseignement et la formation – l'éducation et la formation tout au long de la vie

La mise en place d'un système qui permette d'apprendre tout au long de la vie exige une meilleure articulation entre différentes formes d'apprentissage dans différents domaines à différents stades de la vie. Alors que le système formel demeure très fortement centré sur la formation initiale, un système d'apprentissage tout au long de la vie doit relever le défi de rapprocher divers domaines d'apprentissage, tant formel que non formel. Ce rapprochement est impératif pour répondre aux besoins qu'ont les individus de renouveler leurs savoirs de manière permanente et variée et aux besoins qu'ont les entreprises de disposer d'une large gamme de savoirs et de compétences, d'une sorte de réservoir de connaissances qui leur permette de gérer l'imprévu. En outre, la question de l'identification, de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences s'avère cruciale. Les compétences doivent être rendues visibles pour être pleinement intégrées dans une stratégie aussi large de reproduction et de renouvellement des savoirs.

Qualifications clés

Bien que normalement abordées sous la forme de deux problèmes distincts, la manière de définir, d'identifier et de développer les qualifications clés (Kämäräinen, 1999) et la difficulté d'évaluer les acquis non formels sont étroitement liées. À notre avis, ces deux débats reflètent différentes facettes d'une même question. Dans les deux cas, nous observons un intérêt croissant pour les besoins en apprentissage et en savoirs dans une société qui connaît des mutations organisationnelles et technologiques sans précédent. Les méthodologies et les systèmes d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels peuvent être considérés comme des outils permettant d'améliorer la visibilité des qualifications

“Bien que normalement abordées sous la forme de deux problèmes distincts, la manière de définir, d'identifier et de développer les qualifications clés [...] et la difficulté d'évaluer les acquis non formels sont étroitement liées. [...] ces deux débats reflètent différentes facettes d'une même question.”



“En raison de la diversité des processus et des contextes d'apprentissage, il est difficile de parvenir à un niveau de fiabilité identique à celui des tests standardisés (à choix multiple, par exemple). Comment obtenir la fiabilité (et quel type de fiabilité) dans ce nouveau domaine? La fiabilité doit être recherchée dans la transparence optimale du processus d'évaluation (normes, procédures...)”

“La nature hautement contextuelle et (en partie) tacite des acquis non formels rend plus complexe la quête de la validité. Le risque de mesurer autre chose que ce qui a été initialement prévu est bien réel. Il convient avant tout d'éviter que l'exercice ne débouche sur une image déformée du candidat et du domaine et de tendre le plus possible vers l'authenticité.”

clés et de les renforcer. Cependant, les termes “acquis informels” et “acquis non formels” ne sont pas d'un réel secours en la matière. Le concept d'acquis non formels est “négatif”, dans le sens où il s'agit de la négation de quelque chose d'autre. Ce terme ne fournit guère d'indications positives quant au contenu, au profil ou à la qualité. Le concept est cependant important, dans le sens où il attire l'attention sur la richesse et la variété des domaines et des formes de savoirs qui peuvent être acquis hors de l'enseignement et de la formation formels. Dès lors, l'établissement de liens plus étroits avec la question des qualifications clés pourrait s'avérer utile et donner à l'exercice une orientation plus claire. L'établissement de liens entre les domaines de savoirs formels et non formels peut être considéré comme un moyen de réaliser et de concrétiser les objectifs exprimés à travers les qualifications clés.

Des solutions en quête de problèmes – un développement impulsé par l'offre?

Le développement de méthodologies de mesure et d'évaluation n'est que rarement induit par la demande ou par une impulsion émanant de la base. Si nous examinons les années 1995-1999, période au cours de laquelle cette tendance s'est précisée et renforcée, la mise en œuvre de programmes tels que Leonardo da Vinci ou Adapt au niveau européen et sectoriel a contribué à établir et à faire évoluer le “plan d'action en matière d'évaluation”. La disponibilité d'“argent frais”, associée à un ensemble limité de priorités spécifiques, a incité nombre d'établissements à s'engager dans le développement d'instruments et d'outils. Bien que les résultats des projets menés dans ce domaine soient de qualité variable, leur impact à long terme sur les plans d'action des organisations et établissements concernés ne doit pas être sous-estimé. Les années à venir nous diront si ce mouvement émanant de l'offre trouvera des utilisateurs, par exemple au niveau des secteurs et des entreprises, appréciant les efforts déployés.

Connaître les raisons de cet intérêt accru pour les acquis non formels ne permet pas de savoir comment soutenir et renforcer les éléments positifs de cette évo-

lution. À la lumière des éclaircissements théoriques fournis au début du présent article, nous pouvons dire que les défis à venir sont d'ordre à la fois méthodologique (comment mesurer) et politique/institutionnel (comment garantir l'acceptation et la légitimité).

Exigences méthodologiques

Quelles fonctions doivent remplir les nouvelles méthodologies (et les nouveaux systèmes institutionnels) d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels? Comme nous l'avons indiqué plus haut, il importe de tenir compte des leçons de l'enseignement et de la formation formels. Cependant, un transfert direct n'est pas possible. La diversité et la complexité croissantes de l'apprentissage non formel doivent être reflétées de manière adéquate par les méthodologies. Parlons-nous d'un rôle formatif où les instruments et les outils servent à guider les processus cognitifs des individus et des entreprises, ou d'un rôle sommatif plus restreint où les acquis non formels sont testés en vue de leur éventuelle inclusion dans le contexte de l'enseignement et de la formation formels? L'objectif de l'évaluation, dans un contexte non formel comme dans un contexte formel, est déterminant pour les choix méthodologiques à effectuer et pour la réussite finale de l'exercice. Le développement réussi de méthodologies et de systèmes n'est possible que si ces fonctions sont clairement comprises et combinées/séparées de manière constructive et réaliste.

En raison de la diversité des processus et des contextes d'apprentissage, il est difficile de parvenir à un niveau de fiabilité identique à celui des tests standardisés (à choix multiple, par exemple). Comment obtenir la fiabilité (et quel type de fiabilité) dans ce nouveau domaine? La fiabilité doit être recherchée dans la transparence optimale du processus d'évaluation (normes, procédures...). La fiabilité peut aussi être soutenue par la mise en œuvre de pratiques systématiques et transparentes d'assurance qualité à tous les niveaux et pour toutes les fonctions.

La nature hautement contextuelle et (en partie) tacite des acquis non formels rend plus complexe la quête de la validité. Le



risque de mesurer autre chose que ce qui a été initialement prévu est bien réel. Il convient avant tout d'éviter que l'exercice ne débouche sur une image déformée du candidat et du domaine et de tendre le plus possible vers l'authenticité. Les méthodologies doivent refléter la complexité de la tâche à accomplir; elles doivent être en mesure d'appréhender ce qui est spécifique d'un individu ou d'un contexte.

La question des points de référence (ou "normes") revêt un intérêt majeur pour l'évaluation des acquis tant formels que non formels. Si la référence à la norme (utilisation de la performance d'un groupe/d'une population) n'a pas été sérieusement examinée dans le contexte de l'évaluation des acquis non formels (en raison de la diversité des compétences concernées), la question de la référence au critère ou au domaine est au cœur du problème. La définition des limites des domaines de compétences (en termes d'étendue et de contenu) et la manière dont peuvent être décrites les compétences dans ces domaines sont d'une importance cruciale. Plus le domaine est large, plus il est difficile de concevoir des dispositifs d'évaluation authentique. À maints égards, cela nous renvoie à la question des fonctions assignées à l'évaluation: voulons-nous améliorer les processus cognitifs ou produire des preuves (des documents ayant une valeur)? Les deux objectifs sont hautement légitimes et utiles. Cependant, l'établissement de points de référence diffère considérablement en fonction de l'objectif sélectionné.

Exigences politiques et institutionnelles

Une fois la première exigence – méthodologique – satisfaite, c'est-à-dire lorsque les questions d'objectif et de fonction ont été résolues, la mise en œuvre institutionnelle et politique peut être soutenue grâce à deux stratégies: l'une centrée sur la "conception institutionnelle" et l'autre sur l'"apprentissage mutuel".

Conception institutionnelle: certains critères fondamentaux doivent être remplis pour que les preuves attestant un apprentissage non formel puissent être acceptées au même titre que celles qui at-

tent un enseignement et une formation formels. En premier lieu, tous les acteurs concernés doivent pouvoir exprimer leur point de vue lors de la mise en place et du fonctionnement de systèmes de reconnaissance des acquis non formels. Dès lors que ces systèmes ont un effet direct sur la fixation des salaires et l'attribution des emplois et des fonctions sur le marché du travail, il est clair que cet aspect inclut la question de l'équilibre des intérêts. Bien que la question de savoir quels acteurs doivent être invités à participer et quels acteurs doivent être entendus n'ait guère retenu l'intérêt à ce jour, elle est appelée à revêtir une importance décisive au cours des années à venir. En deuxième lieu, des informations pertinentes doivent alimenter le processus. En ce qui concerne la question de la représentation, la définition et la structuration des normes et des points de référence (en particulier) exigent des informations adéquates et équilibrées. En troisième lieu, la transparence des structures et des procédures joue un rôle extrêmement important. Il est possible de mettre en place des structures où la répartition des rôles (établissement des normes, évaluation, recours, contrôle de la qualité) est clairement définie et présentée. La transparence des procédures est une condition incontournable de l'acceptation et de la légitimité. Dans les années à venir, tant les chercheurs que les décideurs politiques devront se pencher sur toutes ces questions.

Apprentissage mutuel: l'apprentissage mutuel entre les projets, les institutions et les pays doit être recherché et soutenu. Une somme substantielle d'apprentissage s'effectue déjà à divers niveaux. Comme nous l'avons déjà mis en évidence dans le présent article, notamment lors de notre examen des activités menées au niveau européen, le potentiel d'apprentissage mutuel dépasse de beaucoup les réalisations et les pratiques observées à ce jour. L'établissement de mécanismes dans ce domaine doit refléter la variété des objectifs et des fonctions. Enfin, il est absolument indispensable de mieux coordonner les activités et de les soutenir (au niveau européen et national), afin de capitaliser les expériences acquises grâce aux multiples projets, programmes et formes institutionnelles qui ont été entre-

"[...] certains critères fondamentaux doivent être remplis pour que les preuves attestant un apprentissage non formel puissent être acceptées au même titre que celles qui attestent un enseignement et une formation formels. [...] tous les acteurs concernés doivent pouvoir exprimer leur point de vue lors de la mise en place et du fonctionnement de systèmes de reconnaissance des acquis non formels. [...] des informations pertinentes doivent alimenter le processus. [...] la transparence des structures et des procédures joue un rôle extrêmement important. Il est possible de mettre en place des structures où la répartition des rôles (établissement des normes, évaluation, recours, contrôle de la qualité) est clairement définie et présentée. La transparence des procédures est une condition incontournable de l'acceptation et de la légitimité."



Bibliographie

- Airasian, P.W.** *Classroom assessment*. New York: McGraw Hill, 1991.
- Bjørnåvold, J.** Évaluation des acquis non formels; qualité et limites des méthodologies. In *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 12, septembre-décembre 1997. Luxembourg: EUR-OP, 1997, p. 56-73.
- Bjørnåvold, J.** Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes. In *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 12, septembre-décembre 1997. Luxembourg: EUR-OP, 1997, p. 74-81.
- Bjørnåvold, J.** Validité, fiabilité et légitimité des acquis non formels. In Cedefop. *Formation pour une société en mutation – rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnel en Europe 1998*, rapport de référence, vol. II. Luxembourg: EUR-OP, 1999, p. 210-220.
- Black, P.** *Testing: friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. Londres: Falmer Press, 1998.
- Bloom, B. S.; Engelhardt, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. J.; Kratwohl, D. R.** *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: "Cognitive domain"*. New York: David McCay, 1956.
- Broekhoven, S.; Herwijnen, A.** *EVK versus EVC? Assessment of non-formal learning in the Dutch private sector*, thèse de sciences de l'éducation. Nimègue: université de Nimègue, 1999.
- Carneiro, R.; Conceicao, P.** *Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting industrial development patterns in the Portuguese industry*, version préliminaire non publiée. Lisbonne et Austin, Texas.
- Cedefop; Perker, H.; Ward, C.** *Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail, rapport comparatif France/Royaume-Uni*, EN/FR. Luxembourg: EUR-OP, 1994.
- Cedefop; Bjørnåvold, J.** *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non formels*, EN/DE/FR. Thessalonique, 1997 (Cedefop panorama n° 5067).
- Cedefop; Collingro, P.; Heitmann, G.; Schild, H.** *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen – Deutschland*. Luxembourg: EUR-OP, 1997.
- Cedefop; Feutrie, M.** *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, France*. Luxembourg: EUR-OP, 1998.
- Cedefop; Lambkin, A.; Kerr, D.** *Accreditation of prior learning – Ireland*. Luxembourg: EUR-OP, 1998.
- Cedefop;** Scottish Qualifications Authority (SQA). *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – United Kingdom*. Luxembourg: EUR-OP, 1998.
- Cedefop.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Portugal*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Di Fransesco, G.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Italy*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Forssen, L.; Petersson, B.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Sweden*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Mayer, K.; Jerome, G.; Lassnigg, L.** *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozessen – Österreich*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Nielsen, S. P.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Denmark*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Pape, A.** *Section 20: Crafts examination on the basis of documented non-formal qualifications. Experiences from Norway*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Vanheerswynghels, A.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning. The case of Belgium*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Castillo, J. J.; Pumarino, A.; Santos, M.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Spain*. Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- Cedefop; Haltia, P.; Puustelli, P.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Finland*. Luxembourg: EUR-OP, 2000 (à paraître).
- Cedefop; Klarus, R.; Nieskens, M.** *Concepts of reliability and validity related to accreditation of informal and non-formal learning*. Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- Cedefop; Turner, C.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Greece*. Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- Colardyn, D.** Steps towards reliable measurement and recognition of skills and competences of workers, communication à la conférence internationale *Measuring and reporting intellectual capital: experiences, issues and prospects* tenue à Amsterdam les 9 et 10 juin 1999 et organisée, entre autres, par l'OCDE, 1999 (texte disponible sur le site de l'OCDE).
- Commission européenne.** *Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Bruxelles/Luxembourg, 1995.
- Commission européenne.** *Le système européen d'accréditation des compétences*, note d'information interne. Bruxelles, 1996.
- Commission européenne.** *Mise en œuvre du Livre blanc "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive"*, rapport à la Commission. Bruxelles, 10.1.2000.
- Cullen, J.; Jones.** *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competences through automated cards*. Londres: The Tavistock Institute, 1997.



Décision du Conseil du 6 décembre 1994 (94/819/CE) établissant un programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne (Leonardo da Vinci). In *Journal officiel des Communautés européennes*, L 340, 29 décembre 1994.

Dehnhostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (dir.). *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäss: Kieser Verlag, 1999.

Department for Education and Employment (DfEE). *A study to improve the operation of accreditation of prior learning (APL) in the NVQ/SVQ system*, document de travail interne. Sheffield, 1997.

Drexel, I. Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In *Kompetenzentwicklung '97*. Berlin: Waxmann, 1997.

Engeström, Y. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit OY, 1987.

Engeström, Y. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practise. In Chaiklin, S.; Lave, J.; *Understanding practice, perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Engeström, Y. *Training for change: New approach to institution and learning in working life*. Genève: Bureau international du travail, 1994.

Eraut, M. *The assessment of NVQs*. Sussex: université du Sussex, 1996.

Eriksen, E. O. *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Bergen: Tano, 1995.

Eriksen, E.O.; Weigard, J. *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget, 1999.

European Accreditation of Certification, EAC. Guidelines on the application of European norm 45013. Borås, Suède: secrétariat de l'EAC, 1995.

Guildford Educational Services Ltd. Evaluation of objective one pilot projects, rapport à la Commission européenne. Guildford, 1999.

Haltia, P.; Hämäläinen, V. Näyttötutkinnoissa vaadittavien pätevyysien määrittely ja tuottamaisen yhteydet. Turku: université de Turku, 1999.

ISFOL; Angeli, F. Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro. Milan, 1998.

Kämäräinen, P. Key qualifications and new learning concepts; a paradigm shift in the curricu-

lum development for vocational education and training. In *Conférence IVETA 1999*. Sydney, 1999.

Klarus, R. *Competenties erkennen*. Bois-le-Duc: CINOP, 1998.

Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning; Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Méhaut, P. Le diplôme, une norme multivalente. In Möbus, M.; Verdier, E.; *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1997.

Merle, V. L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France? In *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 12, septembre-décembre 1997. Luxembourg: EUR-OP, 1997, p. 37-49.

Mertens, D. *Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem*, étude pour le Conseil de l'Europe. Erlangen, 1972.

Molander, B. *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos, 1993.

OCDE. *Examens des politiques nationales d'éducation – Autriche*. Paris, 1995.

Polanyi, M. *The tacit dimension*. New York, 1967.

Polanyi, M. *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Londres: Routledge, 1958, 1998.

Popham, W. J. *Educational evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, 1993.

Programme Leonardo da Vinci, Appel à propositions général. In *Journal officiel des Communautés européennes*, S 42, 29 février 1996.

Simon, H. The structure of ill structured problems. In *Artificial Intelligence*, n° 4. New-Holland Publishing Company, 1973, p. 181-201.

Skule, S.; Reichborn, A. N. *Laerende Arbeid. En kartlegging av laerevilkår i norsk arbeidsliv*. Oslo: FAFO, 2000.

Tjänstmännens centralorganisation, TCO. *Värderat vetande, validering av kompetens – att bedöma och erkänna kunnande*. Stockholm, 1999.

Undervisningsministeriet. *Adult learning in Denmark*. Copenhagen, 1997.

Utbildningsdepartementet. *Validering av utländsk yrkeskompetens, Statens offentliga utredningar*, 1998:165. Stockholm, 1998.

Wolf, A. *Competence-based assessment*. Londres: Open University Press, 1995.



Ben Hövels
ITS, Pays-Bas



Avers et envers de la “qualification initiale”: vers un socle de com- pétences de base pour tous

Une qualification initiale pour tous: tel est aux Pays-Bas, depuis un certain temps, l'un des grands principes de la politique de l'éducation. Il s'agit en substance de doter le plus grand nombre possible d'individus des compétences représentant le minimum nécessaire pour entrer sur le marché de l'emploi et s'y maintenir. L'effort engagé en faveur d'une qualification initiale pour tous a indéniablement joué ces dernières années, et continue de jouer, un rôle important de catalyseur. Mais se peut-il aussi que ce concept fasse l'objet d'une interprétation trop rigide? Cet article dresse un premier bilan, analysant le rôle et la signification du concept de qualification initiale pour tous dans la situation actuelle.

Introduction

Une qualification initiale pour tous: tel est aux Pays-Bas, depuis un certain temps, l'un des grands principes de la politique de l'éducation menée dans le cadre de l'offensive de qualification du ministère de l'éducation, de la culture et des sciences. Cet objectif s'est concrétisé ces derniers temps par des actions engagées dans différents domaines: décrochage scolaire, rendement interne de l'enseignement professionnel secondaire, liens entre l'école et le monde du travail, formation des actifs occupés et des demandeurs d'emploi. Le point de référence adopté est en principe le niveau 2 de la structure nationale des qualifications d'enseignement professionnel. Il s'agit en substance de doter le plus grand nombre possible d'individus des compétences constituant le minimum nécessaire pour entrer sur le marché de l'emploi et s'y maintenir.

L'effort engagé en faveur d'une qualification initiale pour tous a indéniablement joué ces dernières années, et continue de jouer, un rôle important de catalyseur. Mais se peut-il aussi que ce concept fasse l'objet d'une interprétation trop rigide, qu'il soit appréhendé de manière trop absolue et aboutisse ainsi à des malentendus, par exemple en assimilant absence de qualification initiale et échec scolaire?

Cet article dresse un premier bilan, analysant le rôle et la signification du concept de qualification initiale pour tous dans la situation actuelle.

Afin de situer le débat, il commence par un historique et par un exposé des com-

pétences institutionnelles, présentant ensuite tour à tour les arguments pour et contre la stricte application du principe de la qualification initiale pour tous et préconisant dans ses conclusions une redéfinition de l'enjeu politique.

Historique et enjeu

Dès 1984, le gouvernement, les partenaires sociaux et le monde de l'éducation réunis au sein du “groupe de concertation Wagner” (*Open Overleg Wagner*), prenant acte de leur responsabilité commune, convenaient d'agir ensemble pour donner à tous les jeunes des Pays-Bas la possibilité d'acquérir une qualification professionnelle du niveau du futur travailleur qualifié. La commission Wagner était guidée par le souci de relever le niveau de qualification (professionnelle) de la main-d'œuvre, afin de revitaliser l'économie, de stimuler l'emploi et de réduire le chômage (des jeunes). Ce n'est pas par hasard que la commission Wagner formula ses recommandations au moment même où le désormais célèbre “Accord de Wassenaar” était conclu par les organismes nationaux des partenaires sociaux (1982).

C'est la “commission Rauwenhoff” qui, en 1990, inscrivit pour la première fois expressément la “qualification initiale pour tous” sur l'agenda politique, formulant aussi assez clairement le critère décisif: une qualification comparable à celle du niveau de la fin de l'apprentissage primaire (à présent niveau 2 de la structure nationale des qualifications d'enseignement professionnel). La commission préconise de faire de la qualification ini-



tiale pour tous (jeunes quittant l'école, actifs occupés, demandeurs d'emploi) une priorité absolue de toute politique visant à améliorer la cohérence entre le monde de l'éducation et le marché de l'emploi. Alors que, en partie sous l'influence d'organisations économiques telles que l'OCDE, les motifs d'ordre économique paraissent dominer, deux perspectives explicites interviennent: celle de la demande et celle de l'offre sur le marché de l'emploi, c'est-à-dire les besoins de qualifications des entreprises/institutions et des travailleurs (potentiels). Pour reprendre les termes de la commission: "Une plus grande égalité dans la participation à l'éducation et à la formation, s'exprimant dans chaque cas par une offre permanente pour favoriser une qualification initiale spécifique qui permette à chacun de faire son entrée dans le monde du travail et le dote d'une base à partir de laquelle il pourra continuer à apprendre".

La recommandation de la commission Rauwenhoff reposait sur un fondement solide: d'une part l'évolution intervenant sur le marché de l'emploi et dans la structure de l'emploi (perfectionnement, flexibilisation, individualisation, etc.), de l'autre l'évolution socioculturelle (objectifs de politique culturelle, participation sociale, intégration sociale, etc.).

Témoignage de la solidité de ce fondement, la recommandation par laquelle la commission Rauwenhoff préconisait la "qualification initiale pour tous", ainsi que sa fixation au niveau de la fin de l'apprentissage primaire, recueillit l'assentiment quasi unanime des acteurs concernés, comme le montrent les accords conclus par le gouvernement, sur proposition de la commission Rauwenhoff, avec les partenaires sociaux (1991), avec l'enseignement professionnel secondaire encore représenté à l'époque par le VBVE (1991) et avec les organismes nationaux d'enseignement professionnel (1993). Tous les acteurs étaient animés d'une forte volonté de soutien, chacun d'eux étant déterminé à tout faire pour contribuer à la mise en œuvre de ce projet politique.

Cette détermination reste entière, comme le montre notamment la recommandation STAR "Travailler en apprenant tout au long

de la vie" (juin 1998), dans laquelle la fondation rappelle l'importance à attacher à une "qualification de base", c'est-à-dire une qualification initiale pour tous. Le gouvernement a depuis expressément confirmé son engagement dans les livres blancs "Un démarrage bien préparé" et "Persévérer à apprendre" (publiés tous deux en 1993). Cet engagement, implicitement affirmé à plusieurs reprises dans l'accord gouvernemental de coalition, est encore exprimé on ne peut plus explicitement dans la note publiée par le gouvernement en réponse à la recommandation STAR (décembre 1998).

Le partage des responsabilités

Le projet politique de la "qualification initiale pour tous" a vu son importance croître ces dernières années parmi les acteurs concernés, l'élément "pour tous" suscitant toutefois de fréquentes interrogations.

Ce scepticisme paraît en partie justifié, car il se fonde sur la réalité d'un objectif parfaitement inaccessible. Un rapport destiné au Conseil pour l'éducation des adultes (RVE) de l'époque met en évidence qu'il n'est pas réaliste de postuler qu'une qualification initiale au sens strict puisse véritablement être obtenue par tous (Hövels, 1993). Il s'agit de ce que l'on appelle parfois la catégorie des "inaptes", ceux qui "ne peuvent pas". Cette même étude souligne cependant que la taille du groupe susceptible d'obtenir une qualification initiale peut facilement être sous-estimée. Il est possible, des exemples concrets le montrent, de faire mieux qu'on ne le croit souvent, sous réserve toutefois de consentir l'effort qui s'impose et de bénéficier de conditions propices.

Il semble en partie injustifié de douter de la faisabilité de la "qualification initiale pour tous", ce scepticisme étant dû à une méconnaissance des possibilités qui existent, à un manque de volonté de saisir intégralement les perspectives politiques qui se présentent et à un mauvais discernement de l'intérêt que revêt, pour l'économie et la flexibilité des individus, un relèvement général du niveau de qualification de la main-d'œuvre.

"[...] la recommandation par laquelle la commission Rauwenhoff préconisait la 'qualification initiale pour tous', ainsi que sa fixation au niveau de la fin de l'apprentissage primaire, recueillit l'assentiment quasi unanime des acteurs concernés [...]"

"Le projet politique de la 'qualification initiale pour tous' a vu son importance croître ces dernières années parmi les acteurs concernés, l'élément "pour tous" suscitant toutefois de fréquentes interrogations. Ce scepticisme paraît en partie justifié, car il se fonde sur la réalité [...]"



“[...] c’est surtout au gouvernement, notamment au ministère de l’éducation, de la culture et des sciences, qu’incombe la responsabilité de dispenser à la masse des jeunes, en particulier à ceux qui quittent l’école, une qualification initiale. Les partenaires sociaux assument la responsabilité première des personnes qui ont un emploi, et les services de l’emploi [...] celle des chômeurs. Cette répartition globale des responsabilités laisse beaucoup de place à la discussion sur les délimitations et sur les modalités d’exercice des responsabilités conjointes au niveau des interfaces et dans les zones de transition.”

“En substance, les principales considérations des divers partisans de la qualification initiale relèvent de trois perspectives: le contenu, la politique et la stratégie.”

En ce qui concerne la responsabilité de la qualification initiale, il est intéressant tout d’abord que la commission Rauwenhoff ait souligné que la solution aux problèmes de la cohérence entre le monde de l’éducation et le marché de l’emploi “ne peut résider que dans une meilleure collaboration entre (tous) les acteurs concernés”. Dans sa réponse à la recommandation STAR évoquée plus haut, le gouvernement a rappelé que l’existence d’un partage des responsabilités n’amointrit pas “la nécessité de progresser ensemble et de coordonner les actions”. Il est clair que c’est surtout au gouvernement, notamment au ministère de l’éducation, de la culture et des sciences, qu’incombe la responsabilité de dispenser à la masse des jeunes, en particulier à ceux qui quittent l’école, une qualification initiale. Les partenaires sociaux assument la responsabilité première des personnes qui ont un emploi, et les services de l’emploi (*Arbeidsvoorziening*) celle des chômeurs.

Cette répartition globale des responsabilités laisse beaucoup de place à la discussion sur les délimitations et sur les modalités d’exercice des responsabilités conjointes au niveau des interfaces et dans les zones de transition. On peut citer pour exemples les discussions sur les limites d’âge, sur les interventions communes dans le contexte du système d’apprentissage (BBL) et sur les systèmes de comptabilité et de financement à adopter.

L’avers de la qualification initiale

En substance, les principales considérations des divers partisans de la qualification initiale relèvent de trois perspectives: le contenu, la politique et la stratégie.

En ce qui concerne le contenu, il s’agit de l’option consistant à doter chacun d’un socle de connaissances, d’attitudes et de qualifications – c’est-à-dire de compétences – qui lui permettra de se débrouiller dans une société et un marché de l’emploi de plus en plus caractérisés par la turbulence, la différenciation (horizontale et verticale) et les incertitudes. Le débat sur l’employabilité et l’apprentissage tout au long de la vie en montre abondamment

la nécessité. L’exigence minimale pour y parvenir est représentée par le contenu et le niveau de la qualification initiale telle qu’elle est définie. Elle devra permettre, à partir de la délivrance d’un diplôme/certificat à ce niveau, de garantir la plus grande flexibilité possible sur le marché externe de l’emploi. Parallèlement – et concurremment – à la perspective du marché de l’emploi, deux autres perspectives jouent un rôle: la possibilité d’accès et de passage vers des filières complémentaires d’enseignement ou de formation initiale et/ou continue, le développement personnel et social/les compétences socioculturelles.

En ce qui concerne la responsabilité assumée par les pouvoirs publics quant aux filières initiales, cela implique un regain de l’intérêt accordé aux transitions et aux dispositifs d’enseignement professionnel secondaire, à la qualité de la structure nationale des qualifications et aux processus d’apprentissage dans le primaire. Le critère reste donc celui d’un socle adéquat de compétences pour pouvoir accéder au marché de l’emploi et s’y maintenir. Il est intéressant de se demander dans ce contexte dans quelle mesure un tel socle de compétences de base ayant pour finalité le marché de l’emploi équivaut aussi à ce qui, dans la perspective plus large de la citoyenneté, est nécessaire pour assumer sa place dans la société.

Du point de vue politique, il y a en gros deux types de considérations. La première est celle des engagements antérieurement contractés par et avec les acteurs concernés, notamment, dans le secteur de la formation professionnelle des adultes, les instances nationales et les partenaires sociaux. Dans l’optique de la politique et des décideurs, la “qualification initiale pour tous” est un point de référence d’une importance et d’une portée capitales, tout au moins pour les acteurs intervenant au niveau national. La seconde considération, dans la perspective spécifique de la responsabilité des pouvoirs publics pour les filières initiales, est que, quand on assume une telle responsabilité, on est fondé lorsqu’on a accompli sa mission à renvoyer la balle dans le camp des autres, notamment de ceux qui dans le monde de l’économie font acquisition et usage des qualifications produites. D’autant moins justifiées seront les critiques formulées par



les partenaires sociaux pour déplorer le manque d'activité des pouvoirs publics. "Il est certain que, sous le régime généralement accepté du partage des responsabilités quant à la cohérence entre enseignement (professionnel) et marché de l'emploi, on sera plus fondé qu'auparavant à interpeller les milieux économiques sur l'acceptation effective et l'utilisation optimale des qualifications. Ils pourront moins arguer de l'inadéquation de l'offre de qualifications sur le marché de l'emploi pour maintenir dans la structure de la main-d'œuvre des situations indésirables: postes impossibles à pourvoir sur le marché de l'emploi, mauvaise utilisation du potentiel de qualifications et/ou qualité insuffisante du travail" (Droste, 1993). Toutes choses égales par ailleurs, on pourra rappeler aux milieux économiques leurs responsabilités, par exemple lorsqu'ils recourent activement au recrutement de personnes dépourvues de qualifications en s'abstenant d'offrir eux-mêmes en compensation des filières adéquates de qualification.

Sur le plan stratégique, on risque, en relativisant l'importance de la "qualification initiale pour tous", que les acteurs concernés (établissements d'enseignement, milieux économiques, instances nationales et les jeunes eux-mêmes) ne relâchent leurs efforts et que de nombreux individus ne finissent tout simplement et inutilement par n'acquérir que des qualifications inférieures au niveau de la qualification initiale ou aucune qualification du tout. En outre, en définissant nettement le concept de qualification initiale, on assure la clarté et la transparence nécessaires, de manière à éviter, ou tout au moins à repérer, les "zones d'ombre".

Pour formuler positivement les choses, on peut souligner qu'il est essentiel d'utiliser au maximum les options disponibles, afin d'aider dans toute la mesure du possible les individus à parcourir la voie qui mène à une qualification initiale et d'utiliser au mieux les instruments disponibles pour y parvenir. Cela est vrai dans les filières initiales, mais aussi dans les filières postinitiales, telles que celles relevant des services de l'emploi, des accords de formation passés au titre de conventions collectives ou de fonds de R&D et des initiatives telles que *Investors in People* et autres formules analogues.

L'envers de la qualification initiale

L'introduction, il y a un certain nombre d'années, de la qualification initiale en tant qu'élément explicite et bien défini de la politique a eu sans le moindre doute un effet de catalyseur, notamment pour les efforts dirigés vers la base de nos structures éducatives et de notre marché de l'emploi. Il est difficile d'en définir l'ampleur avec précision. On peut en toute certitude dire que l'effet global n'a peut-être guère été substantiel en termes purement quantitatifs (nombreux sont ceux qui même sans cette politique auraient atteint le niveau de la qualification initiale), mais qu'il y a eu une réelle amélioration pour un grand nombre de personnes relevant de catégories plus vulnérables. Tel est le cas, en tout état de cause, par comparaison avec la période qui a précédé la loi sur l'enseignement professionnel et des adultes (WEB), où ces groupes finissaient dans des "zones d'ombre" aux perspectives médiocres, par exemple l'enseignement non formel à temps partiel pour les jeunes adultes [*vormingwerk*] ou la formule O&S. On peut en outre attirer l'attention sur l'effet de contagion que cette politique des pouvoirs publics a eu sur les cadres politiques des autres acteurs concernés, par exemple les efforts menés par les organismes nationaux des partenaires sociaux pour intégrer dans les conventions collectives ou dans la politique des fonds de R&D des accords de formation.

Maintenant que ces fondements ont été mis en place, il semble que l'heure soit venue de se demander s'il convient de souscrire rigoureusement à la politique de la qualification initiale pour tous.

D'un côté, ce réexamen est fondé sur l'évolution des modes de pensée, qui ont progressivement fait passer l'accent de l'éducation et de la formation à l'apprentissage au sens plus large. En outre, on reconnaît de plus en plus que l'apprentissage n'est pas la prérogative de phases spécifiques et bien délimitées de la vie. En d'autres termes, ce n'est pas seulement la façon de voir la conception, l'aménagement et l'emplacement de l'éducation/la formation/l'apprentissage qui évolue, mais aussi – en partie sous l'influence de

"L'introduction, il y a un certain nombre d'années, de la qualification initiale en tant qu'élément explicite et bien défini de la politique a eu sans le moindre doute un effet de catalyseur, notamment pour les efforts dirigés vers la base de nos structures éducatives et de notre marché de l'emploi. Il est difficile d'en définir l'ampleur avec précision. On peut en toute certitude dire que l'effet global n'a peut-être guère été substantiel en termes purement quantitatifs [...], mais qu'il y a eu une réelle amélioration pour un grand nombre de personnes relevant de catégories plus vulnérables."



“[...] le réexamen du concept de la qualification initiale pour tous s’inscrit dans le contexte des doutes déjà évoqués quant à la faisabilité et à la productivité de cette formule dans la pratique.”

“[...] la recherche montre que certains jeunes dépourvus de qualification initiale font des débuts acceptables sur le marché de l’emploi, sans qu’aucun indice jusqu’à présent ne permette d’en déduire une position stable à plus long terme [...]”

[Il y a une] “distinction, au sein de la catégorie des individus dépourvus de qualification initiale, entre ceux qui ‘ne peuvent pas’ et ceux qui ‘ne veulent pas’. [...] Selon les divers types, une politique différente est concevable et désirable non seulement pour ce qui est des contenus, mais aussi du niveau des ambitions. S’en tenir strictement à un projet uniforme de qualification initiale pour tous ces groupes pourrait aboutir à une stigmatisation et à l’effet inverse [...]”

populations de plus en plus hétérogènes de participants – leur place dans la biographie personnelle.

D’un autre côté, le réexamen du concept de la qualification initiale pour tous s’inscrit dans le contexte des doutes déjà évoqués quant à la faisabilité et à la productivité de cette formule dans la pratique. Étant donné les changements dans les conceptions du management, le gouvernement doit “être à l’écoute” des obstacles et des problèmes qui, loin de lui, surgissent sur le terrain.

Le gouvernement, ayant compris que tous ne peuvent obtenir, ou tout au moins pas en même temps, une qualification initiale, en a tiré à présent les enseignements. Il a ainsi abaissé un peu la barre pour certaines catégories, notamment en mettant en place un niveau auxiliaire dans la structure nationale des qualifications et en introduisant l’école pratique dans l’enseignement secondaire préprofessionnel (VMBO). Il a aussi touché quelque peu au concept de qualification initiale, considérant désormais les diplômes d’enseignement général du second cycle du secondaire (HAVO) et d’enseignement préuniversitaire (VWO), eux aussi, comme des qualifications initiales. Plus récemment, le gouvernement a signalé que tous les citoyens ne seront pas en mesure d’obtenir une qualification initiale. Il fait observer dans sa réponse à la recommandation STAR: “Il faut veiller à ce que ce groupe ne soit pas automatiquement victime de phénomènes d’éviction et d’exclusion sociale”.

La pratique montre en fait qu’une interprétation excessivement rigide de la politique des qualifications initiales suscite d’importantes observations.

Premièrement, la recherche montre que certains jeunes dépourvus de qualification initiale font des débuts acceptables sur le marché de l’emploi, sans qu’aucun indice jusqu’à présent ne permette d’en déduire une position stable à plus long terme (Eimers, 1995). Une autre étude montre que les acteurs concernés au niveau local et régional sont loin de toujours connaître ou apprécier le sens d’une qualification initiale en tant qu’objectif des politiques visant les demandeurs d’emploi. L’étude en question énonce: “Lorsqu’on

interroge des conseillers en aide sociale et en placement, ils répondent qu’ils ne pensent pas qu’une grande partie de leur clientèle soit en mesure d’atteindre l’objectif d’une qualification initiale et que, souvent, ils n’en font pas un point de référence dans leur analyse de la formation” (Warmerdam et al., 1998).

Une deuxième note évoque l’engagement des instances nationales des partenaires sociaux et les moyens d’affirmer cet engagement dans la pratique. Dans la plupart des cas, les acteurs nationaux sont contraints de faire appel à leur base, en l’occurrence entreprises et institutions, et de recourir aux possibilités de mise en œuvre qu’offrent par exemple les conventions collectives et les fonds de R&D. Les parties aux conventions collectives englobant des fonds de R&D sont autonomes dans leur politique; en outre, sur le terrain, certains indices montrent que la mise en œuvre des accords sectoriels au niveau de l’entreprise et de l’institution pose bien des problèmes.

Le fond du problème est de toute évidence l’autonomie des entreprises et des institutions elles-mêmes quant à leur propre politique d’admission/de recrutement, d’investissement en formation initiale et continue et d’organisation du travail. Il est certain que, pour les personnes qui ont (déjà) du travail et, dans une certaine mesure, pour les demandeurs d’emploi, c’est de là que devront venir les impulsions efficaces. Il semble que la réalisation pratique, au niveau des entreprises et des organisations, des engagements émanant des instances centrales suscite un certain scepticisme.

Une troisième note porte sur la distinction, au sein de la catégorie des individus dépourvus de qualification initiale, entre ceux qui “ne peuvent pas” et ceux qui “ne veulent pas”. Ces deux catégories jouent un rôle dans le cadre d’une politique réaliste visant à parvenir à une qualification initiale pour tous et semblent exiger une politique différenciée. Il est peut-être intéressant et piquant, dans ce contexte, de combiner ces deux dimensions pour aboutir aux archétypes suivants (Droste et Grönloh, 1993):

□ ceux qui ne peuvent pas et ne veulent pas: les *reddelozen* (irrécupérables),



- ❑ ceux qui ne peuvent pas et veulent: les *radelozen* (désespérés),
- ❑ ceux qui peuvent et ne veulent pas: les *redelozen* (déraisonnables),
- ❑ ceux qui peuvent et veulent: les *redelijken* (raisonnables).

Selon les divers types, une politique différente est concevable et désirable non seulement pour ce qui est des contenus, mais aussi du niveau des ambitions. S'en tenir strictement à un projet uniforme de qualification initiale pour tous ces groupes pourrait aboutir à une stigmatisation et à l'effet inverse, d'autant plus que l'aménagement et la mise en œuvre de cette politique se trouvent désormais de plus en plus implantés au niveau local.

En résumé, on peut dire qu'il ne s'agit pas seulement de l'évolution de la perception de l'éducation et de l'apprentissage, ni de ses conséquences sur le contenu ou le lieu du concept de la qualification initiale. La pratique émet elle aussi des signaux qui donnent (ou devraient donner) à penser aux décideurs. À cet égard, il est également important de souligner le souci de réduire autant que possible la distance entre la politique nationale et (les désirs et possibilités dans) la pratique locale.

Bilan et conclusions

Lorsqu'on dresse un bilan des avantages et des inconvénients de la formule de la qualification initiale pour tous, on est amené à conclure qu'il est judicieux dans une perspective politique d'en faire un point de référence, mais qu'il faut renoncer en même temps à toute interprétation excessivement rigide de ce concept. Le réalisme devrait alors l'emporter sur la rigidité, avec les conséquences néfastes qu'elle peut avoir. Du point de vue de la politique, il convient de prêter encore attention à deux points essentiels.

En premier lieu, il importe de souligner que l'absence de qualification initiale ne saurait être obligatoirement assimilée à d'autres phénomènes sociaux significatifs, tels par exemple que l'échec scolaire. Le processus d'apprentissage, y compris celui qui vise l'acquisition d'une qualification initiale, n'a pas lieu uniquement dans

des établissements d'enseignement et s'étend d'ailleurs, en fonction aussi des besoins et des options des intéressés eux-mêmes, au-delà de diverses phases de la vie d'un individu. Dans cette perspective, les concepts de qualification initiale et de décrochage scolaire sont moins liés entre eux qu'on ne le considère parfois. C'est, en d'autres termes, préférer un non-sens que de dire "ma nièce, qui n'a qu'un diplôme MAVO, est en situation d'échec scolaire", si les perspectives de développement des compétences (professionnelles, orientées sur le marché de l'emploi) sont intactes.

En second lieu, il convient de souligner qu'il est capital de mettre tout en œuvre dans les filières initiales et postinitiales pour garantir que les individus acquièrent un socle suffisant de compétences de base, si possible agrémentées d'une qualification formelle. Dans les filières initiales, cela implique de prêter grande attention au contenu et à l'aménagement des processus d'apprentissage et d'orientation, ainsi qu'aux conditions requises à cet effet. Pour les filières postinitiales, cela implique d'optimiser les efforts et les possibilités dont disposent les services de l'emploi et les milieux économiques.

En substance, il s'agit de transmettre un socle initial de compétences sur lequel pourra se fonder le développement (ultérieur) d'un professionnalisme flexible et de l'apprentissage tout au long de la vie, afin de parvenir à des compétences d'action dont la base est constituée par une combinaison adéquate d'éléments généraux et professionnels. Comme il l'indique dans sa réponse à la recommandation du Conseil de l'éducation *Een leven lang leren, in het bijzonder in de bvesector* ("Apprendre tout au long de la vie, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle des adultes"), le gouvernement considère qu'il lui revient, au titre de sa mission et des responsabilités qui lui incombent, de mettre tout en œuvre, afin que a) tous soient bien équipés pour un bon départ dans la vie active et que b) le socle initial comprenne assez d'ingrédients pour un développement (ultérieur) menant au "professionnalisme flexible", pour le travail et pour d'autres domaines de la vie à divers moments de la biographie personnelle. Sur le fond, cela implique en termes concrets tout au

"[...] on est amené à conclure qu'il est judicieux dans une perspective politique d'en faire un point de référence, mais qu'il faut renoncer en même temps à toute interprétation excessivement rigide de ce concept."



“À ce titre, tout devrait viser à poser les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie non seulement dans la perspective de l'employabilité, mais aussi dans celle – plus large – de la participation.”

moins un bagage permettant aux individus :

- d'accéder à un emploi (rémunéré),
- de se maintenir sur le marché de l'emploi,
- d'apprendre – y compris au poste de travail – et d'agir de manière efficace et flexible,
- de bien appréhender l'évolution rapide des exigences dans le monde qui les entoure et la position qu'ils y occupent.

À ce titre, tout devrait viser à poser les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie non seulement dans la perspective de l'employabilité, mais aussi dans celle – plus large – de la participation. Les grandes questions soulevées ici sont tout d'abord celle du rapport entre le professionnalisme flexible (qui relève de la perspective de l'employabilité) et la pleine citoyenneté (qui relève de la perspective de la participation), et ensuite – les frontières entre filières initiales et filières postinitiales étant de plus en plus floues – celle de la répartition des responsabilités entre les pouvoirs publics, les partenaires sociaux et les individus.

Le souci essentiel est de préparer le plus grand nombre possible au travail et à l'apprentissage tout au long de la vie dans une société et un marché de l'emploi où les (anciennes) certitudes subissent une grave érosion. C'est là que les intérêts de l'individu, ceux du marché de l'emploi et ceux de la société semblent coïncider. Être réaliste, c'est ne pas fermer les yeux ni sur ceux qui “ne peuvent pas”, ni sur ceux qui – à un moment donné – “ne veulent pas”. C'est aussi considérer sous l'angle stratégique les zones d'influence des acteurs des divers niveaux (national et local) et au besoin laisser le champ libre aux solutions alternatives. En tenant compte avec réalisme du nécessaire souci de l'impact sociétal de la délivrance des diplômes, on peut dire que le principal critère est que le projet politique de la “qualification initiale pour tous” n'ait pas d'effets néfastes sur les (possibilités de développement des) individus ou des groupes concernés eux-mêmes, mais qu'il devienne une perspective stimulante, qui ne doit pas forcément être réalisée dans l'enceinte d'une école, ni dans une phase donnée de la vie.

Bibliographie

Hövels, B. *Startkwalificatie tussen individu en arbeidsmarkt* [La qualification initiale entre l'individu et le marché de l'emploi]. 1993.

Droste, J.; Grönloh, H. *Startkwalificaties voor iedereen, maar hoe bereik je dat?* [Qualifications pour tous, mais comment y parvenir?]. 1993.

Eimers. *Een vangnet van strobalmen* [Un filet de sauvetage en fétus de paille]. Nimègue: ITS, 1995.

Warmerdam et al. *Scholing van werkzoekenden* [Formation des demandeurs d'emploi]. La Haye: VUGA, 1998.



Que faire des “décrocheurs” ? Un commentaire



Mark Blaug
Université d'Exeter

Introduction

Cet article sur le problème du décrochage a été inspiré par le projet pilote Jean Piaget réalisé entre 1995 et 1998 dans la province espagnole de Guadalajara par des assistants de l'université d'Alcalá (Madrid), dans le but d'insérer un groupe de jeunes chômeurs de 16 à 20 ans dans le “monde du travail”. Le problème des jeunes qui abandonnent l'école et du chômage des jeunes est particulièrement marqué en Espagne, mais il revêt aussi des dimensions préoccupantes dans tous les autres pays d'Europe et aux États-Unis, ainsi que, bien entendu, dans les pays en développement d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine. L'analyse qui suit porte essentiellement sur la période consécutive à la scolarité obligatoire en Europe occidentale et aux États-Unis. Elle commence par un examen des facteurs de décrochage à l'intérieur de l'établissement scolaire, puis elle considère les remèdes possibles au chômage des jeunes décrocheurs.

Programmes scolaires

Il convient pour commencer de clarifier certains termes. Les jeunes qui quittent le système éducatif dès qu'ils atteignent l'âge légal de fin de scolarité obligatoire – 16 ans dans la plupart des pays d'Europe et des États aux États-Unis – sont généralement désignés par le terme *early leavers* (jeunes quittant l'école sans qualification) au Royaume-Uni et *drop-outs* (décrocheurs) aux États-Unis. Ces termes sous-entendent toutefois que ce sont les

élèves eux-mêmes qui choisissent de ne pas rester à l'école jusqu'à l'âge de 18 ans pour passer le *high school leaving certificate* (États-Unis) ou les deux ou trois *A levels* (Royaume-Uni) et que ce choix s'explique donc par les caractéristiques psychologiques et sociologiques des élèves et de leur milieu familial. À vrai dire, beaucoup sont poussés hors de l'école à l'âge de 16 ans, explicitement ou implicitement, par la pratique d'une sélection en fonction des aptitudes ou le regroupement par niveaux. Soit ils sont exclus de l'école parce qu'ils ont échoué à l'examen à l'âge de 15 ou 16 ans, soit, découragés et stigmatisés, les élèves qui ont peu d'aptitudes partent d'eux-mêmes. Le terme de “décrochage” impute clairement la faute à l'élève, tandis que celui d’“exclusion” rejette la responsabilité sur l'institution scolaire. Les remèdes adoptés pour combattre le problème de ces jeunes différeront selon que ces derniers sont considérés comme des exclus ou des décrocheurs (Kelly, 1995).

Dans la pratique, nous assistons à ce que l'on pourrait appeler un phénomène de rejet mutuel, en ce sens que les jeunes qui quittent l'école dès qu'ils le peuvent décrochent et sont exclus en même temps. Comme l'a montré Fine (1990) dans le contexte américain, les jeunes qui sortent du système scolaire à l'âge de 16 ans ont commencé à perdre leur motivation trois, quatre ou cinq ans auparavant, en se soustrayant aux manifestations parrainées par l'école, en se marginalisant de plus en plus par rapport aux élèves qui travaillent bien – conformément aux critères de l'école – et en multipliant les échecs. En fait, l'abandon n'est jamais soudain. Les jeunes com-

La lutte contre le décrochage scolaire pose plusieurs dilemmes. Il faut prévenir les risques d'échec en instaurant un suivi précoce, mais le suivi sous la forme d'un contrôle des résultats engendre le décrochage. C'est la culture scolaire tout entière qu'il faut changer. Les jeunes qui abandonnent l'école doivent être insérés dans des programmes de formation professionnelle débouchant sur un certificat de compétence. Or, le processus de certification lui-même a tendance à aller à l'encontre des objectifs pratiques de la formation professionnelle.



“[...] quelle que soit leur valeur pour les enseignants à qui ils permettent de vérifier les progrès accomplis par leurs élèves, les contrôles de résultats présentent l'inconvénient d'avoir tendance à diviser les élèves en 'bons' et 'mauvais', ce qui induit à son tour une démobilisation des mauvais élèves [...]”

“[...] il convient de se rappeler que les notes ne mesurent que le savoir cognitif et que le savoir cognitif n'est pas un gage d'employabilité.”

mentent par manquer une fois, puis de plus en plus souvent, ils décrochent et raccrochent plusieurs fois dans un processus pudiquement appelé l’“érosion scolaire” : ces jeunes sont moins des “décrocheurs” ou des “exclus” que des “perdus de vue du système éducatif” (*fade-outs*) (Kelly, 1993).

Si l'on veut tenter de résoudre le problème du décrochage, la première chose à faire est de développer un mécanisme de suivi des jeunes dès l'âge où ils commencent à se démobiliser ou à prendre le risque d'être exclus. Il peut être trop tard d'attendre qu'ils aient 14 ou 15 ans. Le bon moment pour tirer la sonnette d'alarme est sans doute plutôt à l'âge de 11 ou 12 ans.

Étant parvenus à cette conclusion, la plupart des éducateurs recommanderont de tester les connaissances en lecture, en écriture et en calcul à l'âge de 11 ans, et peut-être même à 7 et 9 ans. Or, en insistant sur les résultats dans des matières académiques, mesurés à l'aide de tests normalisés, le contrôle des connaissances dans les premières classes de l'enseignement élémentaire et secondaire engendre un nouveau risque d'échec, plus grand encore. Plus les enfants sont testés jeunes, plus tôt les enseignants apprennent à distinguer dans une classe les bons éléments des autres, ce qui influera inévitablement sur leur attitude envers les uns et les autres, qui sera perceptible jusque dans le ton sur lequel ils leur parleront. Un phénomène psychologique avéré entre en jeu ici, la prophétie s'accomplit : si quelqu'un de rang social supérieur nous traite comme quelqu'un de bête, de lent ou de paresseux, nous cessons souvent de faire des efforts pour développer notre intelligence, notre rapidité et notre assiduité au travail, justifiant ainsi la manière dont on nous traitait. Autrement dit, quelle que soit leur valeur pour les enseignants, à qui ils permettent de vérifier les progrès accomplis par leurs élèves, les contrôles de résultats présentent l'inconvénient d'avoir tendance à diviser les élèves en “bons” et “mauvais”, ce qui induit à son tour une démobilisation des mauvais élèves, si des actions de soutien ne sont pas mises en œuvre. Les classes de soutien ordinaires peuvent cependant exacerber le problème, car les échecs de ces jeunes sont étalés au grand jour dans

toute l'école. Un enseignement tiré du fameux rapport Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (1966), est que les attitudes et les performances des autres élèves de la classe influent autant sur les performances individuelles à l'école que les enseignants, les parents et les ressources de l'école elle-même (voir par exemple Hanushek, 1995).

On tombe donc de Charybde en Scylla : pour repérer tôt les décrocheurs potentiels, il se peut qu'il faille tester les performances des élèves, mais tester les performances revient à faire une discrimination entre les élèves capables et ceux qui le sont moins, ce qui risque d'élargir le fossé entre les uns et les autres. Ces tests sont à coup sûr un moyen de produire un certain pourcentage de décrocheurs, quel que soit le système scolaire.

La valeur économique de l'école

Avant de chercher un moyen de sortir de ce dilemme, il convient de se rappeler que les notes ne mesurent que le savoir cognitif et que le savoir cognitif n'est pas un gage d'employabilité. Si ceux qui quittent l'école sans qualification sont condamnés au chômage, ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas eu de bonnes notes aux tests de littérature et de numératie passés à l'école. C'est là une vérité fondamentale quant à la valeur économique de l'éducation ; mais elle est mal comprise (Blaug, 1987).

La *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (1956) de Benjamin Bloom, qui est aujourd'hui encore la bible des réformateurs des programmes d'enseignement dans le monde entier, définit pour les objectifs des programmes d'enseignement dans toute discipline et à tous les niveaux trois domaines de savoir :

- domaine cognitif (savoir),
- domaine psychomoteur (savoir faire),
- domaine socio-affectif (savoir être).

Dans cette taxonomie, le domaine cognitif est la somme des faits et des concepts accumulés dans la mémoire des élèves. Le domaine psychomoteur inclut la dextérité manuelle et la coordination des



muscles qu'un élève est supposé acquérir. Quant au domaine socio-affectif, il englobe les valeurs et les attitudes qui façonnent le comportement et que l'élève est censé avoir assimilées. La même idée a été exprimée bien avant Bloom, au dix-neuvième siècle, dans un langage beaucoup plus simple, par le grand pédagogue Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi disait que l'éducation se fonde sur "la tête", "les mains" et "le cœur"; ces trois parties de l'être humain correspondent exactement aux trois domaines du savoir définis par Bloom dans un langage plus rébarbatif.

Lorsque l'on dit que l'éducation a une valeur économique, qu'elle rend les gens plus productifs, la plupart pensent immédiatement au domaine cognitif. On affirme que c'est la connaissance de certains faits et concepts qui fait la valeur des individus formés aux yeux de leurs employeurs. C'est ce que l'on pourrait appeler le "sophisme du pilote": pour piloter un avion, il faut un pilote et, pour être pilote, il faut des connaissances (et des capacités psychomotrices) que l'on ne peut acquérir qu'en suivant une formation formelle. Or, ce que les employeurs apprécient réellement chez la plupart des travailleurs, ce n'est pas ce qu'ils savent, mais la manière dont ils se comportent. Pour eux, c'est le domaine socio-affectif (le savoir-être) qui compte, les qualités telles que la ponctualité, l'attention, le sens des responsabilités, la motivation, la coopération, la discipline et d'autres encore. Les capacités cognitives nécessaires pour la plupart des emplois dans l'industrie et l'agriculture s'acquièrent en travaillant, sur le tas. Le système formel ne forme pas vraiment, il rend plutôt les travailleurs capables de se former.

Il est étrange que ces comportements essentiels, qui contribuent largement à la valeur économique de l'éducation, ne puissent pas être inculqués directement avec efficacité et qu'ils ne soient qu'un sous-produit, un "aspect caché" d'un processus visant à dispenser un savoir relevant du domaine cognitif. Imaginons un cours de ponctualité: il serait faisable, mais extrêmement fastidieux et probablement inopérant. Un processus éducatif lié à un horaire strict, où chaque moment de la journée passée à l'école est minuté, contribue toutefois dans une très large me-

sure à inculquer le sens de la ponctualité. L'un des problèmes majeurs pour un employeur dans un nouveau pays industrialisé est d'obtenir des salariés qu'ils arrivent à l'heure et préviennent quand ils doivent s'absenter. Dans un pays en développement, à cause du manque de ponctualité, le coût du travail peut être 50 % plus élevé que dans un pays développé.

Nous avons là un exemple simple, mais édifiant d'un phénomène général: la valeur économique de l'éducation tient beaucoup plus au savoir-être qu'au savoir.

Cela explique pourquoi on n'a jamais pu établir de rapport étroit ou indubitable entre les notes individuelles obtenues dans l'enseignement secondaire et la productivité ou la rémunération mesurées pour les mêmes individus lorsqu'ils sont plus âgés (Levin et Kelley, 1994). Aux États-Unis comme au Royaume-Uni, pour dynamiser l'économie, les pouvoirs publics ont fortement insisté ces dernières décennies sur l'éducation en encourageant un relèvement du niveau scolaire, pensant que la main-d'œuvre serait ainsi mieux et davantage formée et que cela engendrerait à son tour un niveau de croissance économique plus élevé. Outre-Atlantique, une commission influente, la *National Commission on Educational Excellence*, est allée jusqu'à affirmer que les États-Unis étaient une "nation à risque" (1983), parce que le niveau des élèves n'y était pas aussi élevé que dans d'autres systèmes scolaires, tels que celui du Japon, de la Corée, de Taïwan et d'autres pays encore. On retrouve ici le sophisme du domaine cognitif. S'il suffit de relever le niveau des élèves de 11, 13 ou 16 ans pour que le taux de croissance économique augmente, il serait on ne peut plus facile pour n'importe quel pays de croître aussi rapidement qu'il le veut.

Cela ne veut pas dire que les actifs n'ont pas besoin d'un minimum de compétences pour travailler correctement. Une étude approfondie menée aux États-Unis a essayé de spécifier ces aptitudes minimales en calcul, en lecture et en communication (*National Academy of Sciences*, 1984). Si ces spécifications sont largement qualitatives, et non quantitatives par nature, et ne peuvent de ce fait pas être

"[...] ce que les employeurs apprécient réellement chez la plupart des travailleurs, ce n'est pas ce qu'ils savent, mais la manière dont ils se comportent. Pour eux, c'est le domaine socio-affectif (le savoir-être) qui compte, les qualités telles que la ponctualité, l'attention, le sens des responsabilités, la motivation, la coopération, la discipline et d'autres encore."

"Il est étrange que ces comportements essentiels, qui contribuent largement à la valeur économique de l'éducation, ne puissent pas être inculqués directement avec efficacité et qu'ils ne soient qu'un sous-produit, un 'aspect caché' d'un processus visant à dispenser un savoir relevant du domaine cognitif."



appliquées automatiquement à différents types d'élèves, elles laissent néanmoins entendre que, dans le meilleur des cas, les élèves dits à risque, c'est-à-dire ceux issus des minorités ethniques et de familles très pauvres, peuvent ne pas atteindre le niveau minimal, ce qui nous ramène à la question de la manière d'aider les décrocheurs potentiels sans polariser l'attention sur eux.

C'est l'école entière qu'il faut changer

Cet article suggère que ce n'est pas en changeant leurs notes dans le domaine cognitif, mais en les amenant à changer de valeurs et d'attitude, que l'on peut aider les décrocheurs. Car en insistant sur les performances, on produit un environnement scolaire où les valeurs et les attitudes des décrocheurs changeront à coup sûr dans la mauvaise direction, avec pour résultat la désimplification et la démobilité. On peut aller plus loin et dire qu'il est pratiquement certain que tout ce qui divise les élèves dans une école, en particulier en termes de capacités cognitives, produira des décrochages. En Grande-Bretagne, alors qu'il y a très peu de temps encore, les élèves des écoles ne passaient jamais de tests formels, ils doivent maintenant s'y soumettre à l'âge de 7, 11, 13 et 15 ans. Autrefois, dans beaucoup d'écoles publiques, les élèves étaient séparés suivant leurs aptitudes soit dans toutes les disciplines ("*streaming*"), soit dans quelques-unes ("*setting*"). Quant aux écoles privées, beaucoup établissent aussi une distinction, en ce sens que les unes proposent des cursus "non académiques" et les autres des cursus "académiques" donnant accès à l'enseignement supérieur. Ce genre de séparation et de différenciation est un moyen aussi sûr de produire le décrochage que les tests de performance.

La seule solution alternative au système de contrôle des connaissances, de séparation et de différenciation est une "école secondaire intégrée", qui vise à conduire tous les élèves au niveau le plus haut possible pour chacun, en réduisant la discrimination à un minimum. Plus le système d'enseignement secondaire, quel qu'il soit, se rapproche de cet idéal, moins il y aura de décrocheurs.

L'idée qui consiste à s'attaquer au problème non pas en remédiant aux erreurs prises individuellement, mais en transformant la culture scolaire tout entière est très bien illustrée par le projet *Accelerated Schools* lancé aux États-Unis il y a une dizaine d'années. Ce projet, qui a démarré en 1986 dans deux écoles pilotes de la baie de San Francisco, couvre à présent près d'un millier d'écoles primaires et moyennes (*middle high schools*) ayant une forte proportion d'élèves à risques dans plus de 40 États (*Accelerated Schools*, 1996/1997). Ces écoles ne regroupent pas les élèves faibles dans des classes de soutien, mais s'efforcent de proposer à tous des activités pratiques constructives réservées par tradition aux sujets "doués". Dans des stages de formation de courte durée, les enseignants sont initiés à de nouvelles pédagogies ouvertes et créatives, qui minimisent l'apprentissage par cœur, prennent appui sur les propres expériences personnelles des élèves et font appel à des méthodes axées sur la résolution de problèmes. En outre, ces écoles font tout pour associer l'ensemble du personnel, des parents et des élèves à l'évaluation de leurs progrès, ainsi qu'à leur gestion interne. Bien que la littérature sur le projet *Accelerated Schools* se lise parfois comme un sermon, il y a aussi des évaluations sérieuses qui signalent des améliorations en termes de résultats des élèves, d'augmentation de la participation, de diminution des redoublements et, d'une manière générale, de transformation de la culture scolaire, et ce à un coût marginal minime d'environ 30 USD par an et par élève (W. Hopfenberg et al., 1993; McCarthy et Still, 1993; Levin et Chase, 1995; Knight et Stalling, 1995; Levin, 1995; Levin, 1997).

Au Royaume-Uni, un programme récent de création de zones d'action éducative (*Education Action Zones*), regroupant les écoles à problèmes situées dans les zones socialement et économiquement très défavorisées, est un pâle reflet du projet *Accelerated Schools*. Il met trop l'accent sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, et pas assez sur la formation des enseignants et la participation des parents. Quoi qu'il en soit, les modèles d'école secondaire intégrée (*Comprehensive High School*) et de *Accelerated School* sont les seuls à pouvoir résoudre efficacement le problème du décrochage.



Programmes extrascolaires

Dans les pays industrialisés, pratiquement tous ceux qui quittent l'école sans qualification se retrouvent au chômage, parfois pendant des années. Mais les jeunes chômeurs ne sont pas tous des décrocheurs. Le problème du chômage des jeunes continuerait donc à se poser, même si tous les jeunes atteignaient la fin de l'enseignement secondaire. Nous allons donc examiner à présent les programmes extrascolaires en faveur des jeunes de 16 à 21-22 ans, sachant qu'une grande partie d'entre eux sont des décrocheurs.

Pour commencer, il faut abandonner l'idée que l'on peut remédier au chômage des jeunes en relevant l'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire, comme le préconisent souvent les pédagogues. En règle générale, dans les pays industrialisés, le taux de chômage des jeunes ayant tendance à diminuer à mesure que le niveau d'éducation augmente, on est tenté de penser que le chômage des jeunes est dû au manque de formation. Si les jeunes de 16 ans et plus n'ont pas de travail, n'est-il pas évident que, pour résoudre le problème, il faut les obliger à rester plus longtemps dans le système éducatif? De cette manière, tout irait pour le mieux dans le meilleur des mondes: une formation plus poussée et moins de chômage.

Ce n'est malheureusement pas le cas, au contraire. Le fait de relever l'âge de la fin de la scolarité n'entraîne pas une augmentation du nombre des élèves restant dans le dispositif. Ceux qui auraient normalement quitté l'école à l'âge de 15 ans font soit régulièrement l'école buissonnière – le taux d'absentéisme a accusé une hausse dramatique au Royaume-Uni en 1967, lorsque l'âge de la fin de scolarité obligatoire a été porté de 15 à 16 ans –, soit se "démobilisent": ils sont présents physiquement, mais leur esprit est absent. Pour résumer, on peut dire que le fait d'obliger les élèves à rester "emprisonnés" dans le système éducatif s'ils ne le veulent pas n'augmente pas la quantité effective d'éducation. Il est intéressant de noter que, dans pratiquement tous les États des États-Unis, les lois sur la scolarité obligatoire ont été votées alors que 90 à 95 %

des jeunes de la classe d'âge allaient à l'école jusqu'à l'âge de 16, 17 ou 18 ans – selon les États – et qu'elles n'ont fait qu'entériner un fait accompli (Stigler, 1950). D'autre part, même s'il entraîne une diminution marginale du chômage chez les jeunes de 16 ans, le relèvement de l'âge de la fin de scolarité obligatoire provoquera inévitablement une augmentation du chômage chez les jeunes de 17 ans, puis chez ceux de 18 ans, de 19 ans, et ainsi de suite. On ne peut résoudre le problème du chômage des jeunes en le transférant d'une classe d'âge à celle qui suit (Jallade, 1985).

L'allongement de la scolarité n'est que l'un des remèdes au chômage des jeunes communément proposés. Un autre remède part de l'idée que l'enseignement n'est pas adapté, c'est-à-dire que si de plus en plus de jeunes ne trouvent pas de travail, c'est parce que le système éducatif ne leur a pas donné les compétences monnayables recherchées par les employeurs. La solution au chômage des jeunes passe donc par une éducation moins livresque et académique et une formation plus orientée sur l'acquisition de compétences professionnelles et spéciales constituant une phase de transition entre l'enseignement formel et l'emploi à plein temps. Dans les années 80 et 90, un grand nombre de programmes de préparation à l'emploi ont été mis en œuvre aux États-Unis et dans tous les pays d'Europe occidentale.

Dans l'évaluation de ces programmes, il convient d'insister sur deux points. Tout d'abord, quels que soient les mérites de l'école secondaire intégrée, il y aura toujours des jeunes qui ont décidé dès l'âge de 15 ou 16 ans d'essayer de se former pour être admis dans l'enseignement supérieur et d'autres qui n'éprouvent aucun intérêt à continuer leurs études après l'âge de 17 ou 18 ans. Autrement dit, il y aura toujours dans l'enseignement secondaire des élèves ayant un penchant pour les activités intellectuelles et d'autres ayant des dispositions pour les activités manuelles. Ce que l'on appelle aux États-Unis les *shop courses* – cours pratiques – ou les *practical projects* – enseignement par projets – devrait être obligatoire pour tous les élèves de l'enseignement secondaire intégré, mais, malgré cela, il ne sera jamais possible de convaincre tous les élè-

“Dans les pays industrialisés, pratiquement tous ceux qui quittent l'école sans qualification se retrouvent au chômage, parfois pendant des années. Mais les jeunes chômeurs ne sont pas tous des décrocheurs. Le problème du chômage des jeunes continuerait donc à se poser, même si tous les jeunes atteignaient la fin de l'enseignement secondaire.”



“Un autre remède part de l'idée que l'enseignement n'est pas adapté, c'est-à-dire que si de plus en plus de jeunes ne trouvent pas de travail, c'est parce que le système éducatif ne leur a pas donné les compétences monnayables recherchées par les employeurs. La solution [...] passe donc par une éducation moins livresque et académique et une formation plus orientée sur l'acquisition de compétences professionnelles et spéciales constituant une phase de transition entre l'enseignement formel et l'emploi à plein temps. [...] ce genre de formation professionnelle a peu d'impact sur le chômage des jeunes, sauf si de nouveaux emplois sont créés en même temps sur un marché du travail demandeur, résultant d'une politique macroéconomique axée sur l'expansion.”

ves ayant des dispositions plutôt manuelles de poursuivre leur scolarité jusqu'à l'âge de 18 ans pour passer le baccalauréat. En d'autres termes, un bon système d'enseignement secondaire doit comporter des centres de formation professionnelle à temps partiel et à plein temps, où les élèves peuvent acquérir diverses qualifications. Le deuxième point, encore plus important, est que ce genre de formation professionnelle a peu d'impact sur le chômage des jeunes, sauf si de nouveaux emplois sont créés en même temps sur un marché du travail demandeur, résultant d'une politique macroéconomique axée sur l'expansion. La formation professionnelle peut être utile, si le chômage diminue parce qu'il y a d'une manière générale une demande excédentaire, mais elle n'est pas en soi une solution au chômage des jeunes. Une étude menée récemment au Royaume-Uni (Robinson, 1999) illustre cette thèse de manière frappante: dans les années 80 et 90, le taux de chômage des jeunes était plus sensible aux variations de la conjoncture – il montait rapidement en période de récession et chutait dans la phase de redressement – qu'à n'importe quel autre facteur, comme le contexte familial ou la qualité de l'école. On trouve tout cela dans la doctrine néokeynésienne classique (Marris, 1996; Modigliani et al., 1998), mais, et ceci est surprenant, ces aspects sont souvent ignorés des éducateurs, trop enclins à défendre cette vieille idée fautive selon laquelle l'éducation peut guérir tous les maux, y compris le chômage des jeunes.

Évaluation de la formation en dehors du lieu de travail

Si on laisse de côté le problème du chômage des jeunes, il serait naïf d'attendre des résultats significatifs d'un enseignement secondaire intégrant des éléments de formation professionnelle ou de programmes formels de formation professionnelle. Rappelons-nous notre analyse de la valeur économique de l'enseignement: la distinction même entre l'enseignement “académique” et l'enseignement “professionnel”, seul ce dernier étant censé répondre aux besoins du marché du travail, suggère qu'une grande partie de l'ensei-

gnement, sinon la plus grande partie, ne présente pas d'intérêt économique. Pourtant, le “programme caché” des rapports enseignants-élèves dans l'enseignement de type académique a autant à voir avec le monde du travail que les cours d'activités manuelles dans l'enseignement professionnel. On a souvent constaté que peu de travailleurs utilisent un jour ou l'autre le savoir cognitif acquis à l'école, ce qui tend à montrer non pas qu'il y a un décalage énorme entre l'éducation et la vie active, mais que les aspects affectifs et comportementaux jouent un rôle central dans le travail. Si les personnes qui ont des qualifications académiques gagnent systématiquement plus que celles qui ont des qualifications professionnelles présumées équivalentes (Robinson, 1999), ce n'est pas parce qu'elles ont plus de connaissances, mais parce que la formation professionnelle ne sait pas bien susciter la motivation à obtenir des résultats. En vérité, dans une économie moderne, la plupart des emplois exigent à peu près autant de capacités cognitives et psychomotrices que pour conduire une voiture! Dans tous les cas, ces capacités s'acquerraient comme presque toutes les compétences, sur le tas, par l'expérience.

Malgré tous les arguments convaincants en faveur de l'enseignement général et contre l'enseignement professionnel spécialisé, il est un fait que ceux qui abandonnent l'école ou en sont évincés s'orientent plutôt vers l'enseignement professionnel ou des programmes de formation professionnelle et qu'il est moins probable qu'ils retournent dans l'enseignement général formel. Les établissements d'enseignement professionnel postsecondaire continueront donc à faire partie du paysage éducatif. Dans quelle mesure réussissent-ils à la fois à répondre à la demande de formation scolaire supplémentaire et à accroître l'employabilité de leurs élèves?

L'impact des projets de formation a fait l'objet d'un grand nombre de publications (par exemple, Shackleton, 1995; Ashenfelter et LaLonde, 1996), qui ne prêtent pas toutes assez attention au contexte macroéconomique dans lequel s'inscrit la formation. En outre, il y a un monde entre l'expérience des États-Unis et celle du Royaume-Uni, ce qui tient en partie au fait que les systèmes éducatifs de ces



deux pays sont différents et en partie à la longue tradition d'intégration de disciplines professionnelles dans les établissements d'enseignement secondaire aux États-Unis et au désintérêt ancestral pour ces disciplines dans l'enseignement secondaire au Royaume-Uni (Williams et Hornsby, 1989).

Aux États-Unis, plus de la moitié des jeunes de 18 à 24 ans suivent un enseignement postsecondaire sous une forme ou sous une autre et deux tiers à trois quarts des élèves restent au lycée jusqu'à l'âge de 18 ans pour obtenir le diplôme de fin de second cycle de l'enseignement secondaire. Ces cursus comportent presque tous une ou plusieurs matières professionnelles, que les élèves visent l'enseignement supérieur ou souhaitent entrer dans le monde du travail dès la fin de l'école (Shackleton, 1995). Au Royaume-Uni, environ un tiers des jeunes de 18 à 24 ans poursuivent actuellement des études supérieures. Pour entrer dans l'enseignement supérieur, il faut non pas un certificat de fin d'enseignement secondaire général comme dans n'importe quel autre pays du monde, mais de bonnes notes aux examens de niveau avancé (*A level*) dans deux ou trois matières spécialisées. S'ils veulent entrer à l'université, c'est donc plus ou moins à l'âge de 15 ans, ou même de 14 ans, que les jeunes doivent se décider. Bref, malgré l'augmentation massive du nombre de jeunes restant à l'école au-delà de l'âge de 16 ans à la fin des années 80, le système d'enseignement secondaire britannique reste relativement élitiste, ce qui est parfaitement calculé, argue-t-on, pour dégoûter les jeunes et les dissuader d'aller plus loin. Il n'est pas surprenant qu'en 1997, seulement 36 % des 16-19 ans suivaient un enseignement à plein temps après la scolarité obligatoire (*Low Pay Commission*, 1998). En outre, malgré une multitude de projets en faveur de la formation des jeunes et de la formation professionnelle mis en œuvre dans les deux dernières décennies (par exemple, l'initiative en faveur de l'enseignement technique et professionnel – *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI) – pour les jeunes de 14 à 16 ans, le certificat préprofessionnel – *Certificate of Prevocational Education* – (CPVE) – pour ceux de 16 ans et plus, ou encore l'apprentissage moderne – *Modern Apprenticeship* – ou le programme natio-

nal de stages – *National Traineeship*), le système d'enseignement formel est obstinément resté académique, d'une manière générale il continue à classer les élèves suivant leur niveau cognitif et, contrairement aux États-Unis, l'enseignement à finalité professionnelle n'a jamais été vraiment accepté.

À cela est venue s'ajouter dans les années 90 une nouvelle difficulté, avec la notion étatsunienne de *workfare*. Elle définit un système où, pour pouvoir continuer à percevoir leurs allocations, les assistés sociaux – chômeurs, etc. – valides sont tenus de participer à des travaux d'intérêt collectif ou de suivre des cours ou des stages de formation déterminés (Burton, 1987). Ce terme est considéré comme choquant au Royaume-Uni et il est tabou dans toutes les discussions sur la réforme du système d'aide sociale. La dernière en date des initiatives prises par le pays pour résoudre le problème du chômage des jeunes, intitulée *New Deal*, qui s'adresse aux 18-24 ans, est à vrai dire pour l'essentiel un projet de *workfare*, ou plutôt de *training-fare*, car elle vise à aiguiller les jeunes chômeurs assistés sociaux vers des programmes de formation dont on espère qu'ils déboucheront sur des emplois rémunérés subventionnés.

Ce programme est trop récent pour avoir fait l'objet d'une évaluation. On peut cependant relever deux traits caractéristiques importants à prendre en compte dans l'analyse. L'initiative a été lancée en avril 1998, c'est-à-dire dans une année où le taux de chômage au Royaume-Uni avoisinait encore les 8 %. Il a baissé depuis à 6 % et il continuera probablement à diminuer dans l'année ou les deux années à venir. Nous avons là exactement le scénario macroéconomique dans lequel les initiatives de formation destinées à lutter contre le chômage des jeunes ont des chances de réussir. En second lieu, malgré l'expansion considérable de l'enseignement supérieur dans le pays, l'accès reste restreint aux élèves capables d'étudier intensivement à plein temps deux ou trois matières de l'âge de 16 ans à celui de 18 ans. En outre, aujourd'hui encore, quelque 10 % des jeunes de 16 ans quittent l'école sans aucun diplôme. Lancer une initiative de formation comme le *New Deal* sans prêter attention au malaise de l'enseignement secondaire britannique,

“On a souvent constaté que peu de travailleurs utilisent un jour ou l'autre le savoir cognitif acquis à l'école, ce qui tend à montrer non pas qu'il y a un décalage énorme entre l'éducation et la vie active, mais que les aspects affectifs et comportementaux jouent un rôle central dans le travail.”



avec sa polarisation sur les examens de niveau avancé (*A level*), revient ici aussi à ajouter un appendice professionnel à un système d'enseignement général récalitrant. L'obsession du gouvernement travailliste actuel pour le contrôle des résultats, non seulement dans l'enseignement secondaire, mais aussi à l'école primaire, et l'importance qu'il attache aux résultats aux examens comme seul critère de qualité des établissements scolaires, contribuent à perpétuer l'élitisme académique.

On peut dire en conclusion que la lutte contre le décrochage scolaire pose plu-

sieurs dilemmes. Il faut prévenir les risques d'échec en instaurant un suivi précoce, mais le suivi sous la forme d'un contrôle des résultats engendre le décrochage. C'est la culture scolaire entière qu'il faut changer, mais cela est extrêmement difficile. Les jeunes qui abandonnent l'école doivent être insérés dans des programmes de formation professionnelle débouchant sur un certificat de compétence. Or, le processus de certification lui-même a tendance à aller à l'encontre des objectifs pratiques de la formation professionnelle. Il n'est pas facile de trouver la bonne solution à ces problèmes profondément ancrés.

Bibliographie

Accelerated Schools. *Accelerated Schools Project: Celebrating a Decade of School Reform*. Sanford, CA: CERAS, 6(1), 1996/1997, p. 1-39.

Aschenfelter, O.C.; LaLonde, R.J. *The Economics of Training*, vol. 2. Aldershot: Edward Elgar, 1996.

Blaug, M. *The Economics of Education and the Education of an Economist*. Aldershot: Edward Elgar, 1987.

Burton, J. *Would Workfare Report?* Buckingham: The Employment Research Centre, University of Buckingham, 1987.

Carnoy, M. (dir.). *International Encyclopedia of Education*, 2^e éd. Oxford: Elsevier Science, 1995.

Fine, M. *Framing Dropouts: Notes on the Politics of Urban High School*. Albany, NY: State University of New York Press, 1990.

Hanushek, F.A. Education Production Functions. In Carnoy, 1995, p. 277-282.

Jallade, J.-P. Youth Unemployment and Education. In Psacharopoulos, G. (dir.). *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, 1985, p. 166-172.

Kelly, D.M. *Last Chance High: How Boys and Girls Drop Out of Alternative Schools*. New Haven, CO: Yale University Press, 1993.

Kelly, D.M. School Dropouts. In Carnoy, 1995, p. 308-313.

Knight, S.; Stallings, J. The Implementation of the Accelerated School Model in an Urban Elementary School. In Allington, R.; Walmsley, S. (dir.). *No Quick Fix: Rethinking Literacy Programs in American Elementary Schools*. New York: Teachers College Press, 1993, p. 1-19.

Levin, H.M. Raising Educational Productivity. In Carnoy, 1995, p. 283-291.

Levin, H.M. Raising School Productivity: An X-Efficiency Approach. In *Economics of Education Review*, n° 16(3), 1997, p. 303-311.

Levin, H.M., Chasm, G. Thomas Edison Accelerated Elementary School. In Oakes, J.; Quartz, K.H. (dir.). *Creating New Educational Communities: 94th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1995, p. 130-146.

Levin, H.M.; Kelly, C. Can Education Do It Alone? In *Economics of Education Review*, n° 13(Z), 1994, p. 97-108.

Low Pay Commission. *The National Minimum Wage. First Report*. Londres: Stationery Office, Cm 3976, 1998.

McCarthy, J.; Still, S. Hollibrook Accelerated Elementary School. In Murphy, J.; Hallinger, P. (dir.). *Restructuring Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1993, p. 63-68.

Marris, R. *How to Save the Underclass*. Londres: Macmillan Press, 1996.

Modigliani, F.; Fitoussi, J.-P.; Moro, B.; Snower, D.; Solow, R.; Steinherr, A.; Sylos Labini, P. An Economists' Manifesto on Unemployment in the European Union. In *Banco Nazionale del Lavoro Quarterly Review*, septembre 1998, p. 327-361.

National Academy of Sciences. *High Schools and the Changing Workplace. Report of the Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace*. Washington, DC: National Academy Press, 1984.

Robinson, P. Education, Training and the Youth Labour Market. In Robinson, P. (dir.). *The State of Working Britain*. Manchester: Manchester University Press, 1999, p. 147-167.

Shackleton, J.R. *Training for Employment in Western Europe and the United States*. Aldershot: Edward Elgar, 1995.

Stigler, G.J. *Employment and Compensation in Education*. New York: National Bureau of Economic Research, 1950.

Williams, C.G.; Hornsby, H.H. Vocationalism in US and UK High Schools. In *Economics of Education Review*, n° 8(1), 1989, p. 37-47.



Analyse comparative des systèmes de contrôle des connaissances, d'évaluation et de certification français, allemand et turc



Tomris Çavdar (*),
M.Sc. in Industrial Engineering, MBA

Introduction

La comparaison des pratiques en matière de contrôle des connaissances, d'évaluation et de certification doit permettre d'accroître la transparence des différents systèmes pour aider les acteurs d'un système à mieux comprendre et apprécier la manière dont les qualifications s'acquièrent dans les autres. Il est également nécessaire de développer, après une analyse soigneuse de chaque système, une approche de l'assurance qualité qui soit adaptée au système national correspondant et qui reflète le rôle des différents partenaires dans le processus de formation et d'enseignement professionnels. Pour pouvoir comparer les systèmes nationaux, il faut un cadre de référence de base. Cette analyse comparative ne porte pas seulement sur différents types de concept, sur la création et la mise en œuvre de ces systèmes, mais aussi, d'une manière plus générale, sur l'accès aux qualifications: conditions, procédures, itinéraires et modes d'acquisition. Elle repose sur les modèles élaborés pour les différents systèmes de contrôle des connaissances, d'évaluation et de certification, en particulier ceux de France et d'Allemagne, car ce sont les systèmes qui, parce qu'ils présentent le plus de points communs avec celui de la Turquie, permettent de mieux comprendre le contexte turc.

Concepts, création et application

Responsabilité légale

Dans les systèmes de formation et d'enseignement professionnels des États membres de l'UE, la formation à plein temps à l'école, l'apprentissage, la formation à temps partiel et la formation en alternance relèvent de la responsabilité légale d'instances différentes. En France, la formation professionnelle à plein temps en milieu scolaire prédomine. En Allemagne, la formation en alternance (système dit dual) est l'"épine dorsale" du dispositif de formation et d'enseignement professionnels.

En général, en Allemagne comme en France, le principal acteur est le ministère de l'éducation, mais les partenaires sociaux jouent également un grand rôle, en particulier en Allemagne. En France, la responsabilité de la certification étant centralisée et incombant par tradition au ministère de l'éducation, les diplômes et certificats professionnels sanctionnant la formation à plein temps en milieu scolaire relèvent de ce ministère. En Allemagne, les critères des examens de fin de formation et d'enseignement professionnels sont mis au point par les partenaires sociaux et les pédagogues avec l'Institut

Cet article présente une analyse comparative des systèmes de contrôle des connaissances, d'évaluation et de certification en France, en Allemagne et en Turquie, en vue d'amener le lecteur à mieux comprendre le dispositif turc.

(*) M^{me} Tomris Çavdar a travaillé dans le cadre de la commission tripartite des normes professionnelles / services techniques et de recherche à la mise au point d'un système de normes professionnelles, d'examens et de certification en Turquie.



“Le système turc présente des points communs avec le système français et le système allemand, mais il est plus proche du dispositif français, en ce sens que le ministère de l'éducation nationale comprend une unité semblable aux commissions compétentes en France, qui fixe les objectifs et le contenu des formations, ainsi que le type d'évaluation. Cette unité a également pour attributions d'actualiser les programmes de formation et de déterminer la forme de l'évaluation pour chaque diplôme sanctionnant une formation à plein temps dans le dispositif scolaire.”

fédéral de la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB*) dans le cadre des règlements de formation. Les partenaires sociaux participent également à la mise au point et à l'organisation des examens des chambres de commerce et d'industrie et des chambres des métiers pour la formation sur le lieu de travail. Ce mandat leur est confié par le gouvernement.

On retrouve dans le système turc des éléments du système allemand et du dispositif français, ainsi qu'un organisme tiers, le Conseil de l'enseignement supérieur pour le niveau de technicien. Pour les professions entrant dans le champ de la compétence du ministère de l'éducation nationale (MEB), les qualifications validées par des diplômes et certificats professionnels relèvent directement de ce ministère, comme en France. Pour les autres professions, les diplômes sont délivrés par la Confédération turque des artisans et commerçants (TESK), comme en Allemagne. Les professions du niveau de technicien sont sous le contrôle direct du Conseil de l'enseignement supérieur. Des efforts sont faits depuis peu pour faire participer les partenaires sociaux et le ministère de l'emploi, en particulier pour les formations ne relevant pas du ministère de l'éducation nationale.

Offre de formation

En Turquie, comme en France, c'est principalement le ministère de l'éducation nationale qui décide dans quelles professions seront proposées des formations sanctionnées par des certificats ou diplômes. Pour les professions relevant de sa compétence, la formation est organisée soit en milieu scolaire à plein temps, soit en apprentissage. Dans le cas de la formation par apprentissage, un contrat de travail est signé avec une entreprise. Pour les professions relevant de la TESK, les qualifications s'acquièrent en apprentissage. Quant à la formation de technicien, elle a lieu en milieu scolaire à plein temps.

Définition des objectifs, des contenus et de l'évaluation

En Allemagne, la partie de la formation ayant lieu à l'école professionnelle dans le système dual et son évaluation relè-

vent des Länder. Elles reposent sur le programme-cadre arrêté par la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder suivant les conseils du BIBB. Il y a également dans chaque Land une commission de la formation professionnelle (*Landesausschuss für Berufsbildung*), qui a pour rôle de conseiller le gouvernement du Land sur les questions relatives à la formation professionnelle. En France, des commissions sont chargées de conseiller le ministère de l'éducation sur la définition des objectifs et des contenus des qualifications nationales. Elles définissent également le type et le contenu des examens. Les décisions sont cependant prises en dernier ressort par le ministère de l'éducation.

Le système turc présente des points communs avec le système français et le système allemand, mais il est plus proche du dispositif français, en ce sens que le ministère de l'éducation nationale comprend une unité semblable aux commissions compétentes en France, qui fixe les objectifs et le contenu des formations, ainsi que le type d'évaluation. Cette unité a également pour attributions d'actualiser les programmes de formation et de déterminer la forme de l'évaluation pour chaque diplôme sanctionnant une formation à plein temps dans le dispositif scolaire. En ce qui concerne l'apprentissage, le MEB et la TESK ont une fonction similaire à celle du BIBB en Allemagne. Ensemble, ils fixent les objectifs, les contenus et le type d'évaluation. On est en train de mettre sur pied une organisation tripartite (réunissant le MEB et les partenaires sociaux) autonome, qui sera chargée d'élaborer des normes professionnelles pour améliorer le système de formation.

Principes d'organisation

Il convient d'établir une première distinction, afin de déterminer si la majorité des qualifications existantes sont organisées en un système de “qualifications nationales” ou de diplômes officiels placés sous le contrôle direct du ministère de l'éducation nationale.

On recense dans les 15 États membres quatre principaux systèmes d'organisation de l'évaluation:



- élaboration et validation au niveau central,
- élaboration et validation par des structures décentralisées,
- système mixte combinant les deux approches,
- directives et contrôle de qualité à l'échelon central et délivrance des qualifications par des structures décentralisées.

Dans le premier système, les procédures de mise au point et d'évaluation des diplômes et certificats de formation et d'enseignement professionnels sont centralisées et contrôlées par le ministère. C'est ce système qui prédomine en France. Les diplômes et certificats en tant que tels sont conçus sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Dans les systèmes décentralisés, comme celui de l'Allemagne, toutes les étapes, de la prise de décision à l'évaluation, relèvent en règle générale des structures décentralisées. Dans les systèmes décentralisés, il existe toutefois plusieurs variantes.

En Turquie, l'évaluation est organisée comme dans le système centralisé de la France. La loi n° 3308 sur l'apprentissage et la formation professionnelle introduit toutefois une certaine tendance à la décentralisation. Dans les lycées professionnels et dans les centres de formation d'apprentis, l'approche est essentiellement centralisée, les examens des diplômes et certificats délivrés par ces structures étant mis au point sous la responsabilité du MEB, qui procède à l'évaluation (pour quelque 89 professions). Pour les professions qui ne relèvent pas du MEB, les instances compétentes (par exemple, la TESK, les chambres de commerce et d'industrie, les chambres des métiers) sont chargées d'organiser et de faire passer les examens.

Examens et examinateurs

Définition des contenus et évaluation

Le contenu des examens est en grande partie fonction des objectifs et des programmes des qualifications. Il est donc largement déterminé par l'organe de décision. Les procédures d'évaluation en vue de la délivrance des diplômes et certificats de formation et d'enseignement pro-

fessionnels relèvent des autorités concernées. En France, les examens sont fixés à l'échelon central et tous les candidats les passent le même jour. En Allemagne, chaque Land est chargé par le gouvernement fédéral d'organiser les examens des écoles professionnelles, mais ce sont les écoles elles-mêmes qui constituent les jurys et corrigent les examens. Pour la partie de la formation se déroulant en entreprise dans le système dual, ce sont les instances compétentes (chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers) qui sont chargées d'organiser et de faire passer les examens.

En Turquie, l'évaluation et la délivrance des diplômes et certificats incombent aux instances compétentes pour assurer la formation et l'enseignement professionnels. Divers systèmes d'évaluation coexistent donc. Dans le cas de la formation à plein temps en milieu scolaire, les examens se déroulent dans chacun des établissements. Ils revêtent souvent une forme traditionnelle: examens écrits destinés à contrôler les connaissances, accompagnés d'examens pratiques, notamment pour les formations manuelles. Pour les professions qui ne relèvent pas du MEB, la formation a lieu uniquement sur le lieu de travail et elle est évaluée par la chambre de commerce et d'industrie ou la chambre des métiers. La formation par apprentissage a lieu en très grande partie sur le lieu de travail, mais les examens se déroulent dans l'établissement scolaire, sous la responsabilité de la commission d'examens. Cette organisation a été choisie principalement pour des motifs d'équité, de justice et de maintien du niveau.

Instruments d'évaluation

Dans certains pays, comme l'Allemagne, les candidats passent normalement un test écrit, ainsi qu'une épreuve pratique consistant à réaliser un travail déterminé qui est évalué par un jury externe. Dans d'autres pays, comme en France, l'accent est placé sur les deux éléments: le contrôle des connaissances sous la forme d'un examen écrit et le contrôle des performances pratiques; une certification partielle de la partie pratique est néanmoins possible, car le candidat peut être bien qualifié dans son domaine professionnel, mais incapable de réussir aux examens

“Le contenu des examens est en grande partie fonction des objectifs et des programmes des qualifications. Il est donc largement déterminé par l'organe de décision.[...] En France, les examens sont fixés à l'échelon central et tous les candidats les passent le même jour. En Allemagne, chaque Land est chargé par le gouvernement fédéral d'organiser les examens des écoles professionnelles, mais ce sont les écoles elles-mêmes qui constituent les jurys et corrigent les examens. [...] En Turquie, [...] divers systèmes d'évaluation coexistent [...] Dans le cas de la formation à plein temps en milieu scolaire, les examens se déroulent dans chacun des établissements. [...] Pour les professions qui ne relèvent pas du MEB, la formation a lieu uniquement sur le lieu de travail et elle est évaluée par la chambre de commerce et d'industrie ou la chambre des métiers. La formation par apprentissage a lieu en très grande partie sur le lieu de travail, mais les examens se déroulent dans l'établissement scolaire, sous la responsabilité de la commission d'examens.”



Tableau 1

Diplômes et certificats correspondant au niveau 2 de la classification européenne (ouvrier/employé qualifié) en Turquie (avant-projet)

Pays	Diplôme ou certificat	Mode d'acquisition	Nature du diplôme ou certificat	Instances responsables	Organisation de l'évaluation	Âge auquel les diplômes et certificats sont normalement obtenus
Turquie	Certificat d'ouvrier du MEB (ministère de l'éducation)	Apprentissage	Certificat d'État	MEB	Responsabilité générale détenue par le MEB. Des commissions d'examen sont mises en place dans les établissements scolaires.	16-19
	Certificat de maîtrise	Apprentissage ou formation à plein temps en milieu scolaire + 1 an d'expérience professionnelle	Certificat d'État	MEB		18+
Ouvriers et artisans	Certificat d'ouvrier de la TESK (Confédération turque des artisans et commerçants)	Formation sur le tas	Certificat d'État	Chambres des métiers TESK	Les chambres des métiers TESK font passer les examens.	16-19
	Certificat de maîtrise	Formation sur le tas	Certificat d'État	Chambres des métiers TESK	Les chambres des métiers TESK font passer les examens.	18+

écrits. En Turquie, comme en France et en Allemagne, la partie théorique de l'examen consiste en grande partie en questions à choix multiples. D'autre part, pour pouvoir évaluer les compétences pratiques, il est nécessaire que le candidat en fasse la démonstration dans le cadre des épreuves pratiques. On est en train de travailler à l'amélioration de la qualité des épreuves écrites et pratiques et de tester des sujets d'examen.

Instances principales et autres ministères

Dans les États membres en général et en France en particulier, la responsabilité de la certification est par tradition centralisée sous l'autorité du ministère de l'éducation. De nouvelles qualifications commencent néanmoins à être accréditées par les partenaires sociaux et les commissions des professions chargées de conseiller le ministère sur les objectifs et les contenus des diplômes nationaux. Ces commissions consultatives définissent donc également

la nature et le contenu des examens, mais la décision est prise en dernier ressort par le ministère de l'éducation. Normalement, le ministère de l'emploi et de la solidarité a son mot à dire pour les qualifications sanctionnant des formations spécifiquement orientées sur le marché du travail, dont le financement, l'organisation et les examens relèvent de sa responsabilité, mais les certificats sont accrédités par une commission interministérielle relevant du Premier ministre. En France, le ministère de l'emploi et de la solidarité joue cependant un rôle secondaire en comparaison du ministère de l'éducation. D'autres ministères jouent un rôle très limité, qui est spécifique de leur secteur professionnel. En France, les certificats obtenus doivent toujours être accrédités.

En Turquie, le MEB occupe manifestement une position privilégiée dans le processus de certification, comme le ministère de l'éducation en France. C'est lui qui met en place la structure d'organisation chargée de définir l'offre, les contenus et le type d'évaluation. Les autres ministères ont un rôle très limité, restreint à certains



secteurs, comme le tourisme. Actuellement toutefois, les certificats ne font pas l'objet d'une accréditation. L'organisation tripartite autonome (comprenant les partenaires sociaux) mentionnée plus haut sera chargée d'accréditer les certificats de formation délivrés par les autres ministères, par les chambres de commerce et d'industrie et par les chambres des métiers, en particulier pour les professions qui n'entrent pas dans le champ de compétence du MEB, pour lesquelles l'accent est expressément placé sur la "formation sur le tas".

Chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers

Dans quelques États membres de l'UE, et plus particulièrement en Allemagne, les chambres de commerce et d'industrie et les chambres des métiers sont responsables par la loi de l'acquisition de qualifications sur le lieu de travail. Elles sont mandatées par le gouvernement pour organiser et délivrer les diplômes et certificats de formation et d'enseignement professionnels. En Allemagne, elles ont également un rôle de décideur, en ce sens qu'elles décident des professions qui doivent être validées par un certificat et font aux ministères de l'éducation des Länder des propositions pour l'organisation et le contenu de la formation. Elles contresignent également les certificats.

Comme en Allemagne, la TESK joue en Turquie un rôle spécifique dans la certification des compétences et des qualifications pour les professions artisanales et manuelles (environ 250) qui ne relèvent pas de la compétence du MEB. Elle intervient également dans la formation par apprentissage et fixe en étroite collaboration avec le MEB les objectifs, les contenus et le type d'évaluation. Elle est responsable des procédures d'évaluation des formations. Les contenus des examens et de l'évaluation sont déterminés en grande partie par les objectifs de qualification à atteindre. L'évaluation est organisée par la chambre compétente pour délivrer les diplômes et les certificats de formation. Les certificats sont signés par la chambre et les représentants du MEB. Cependant, comme mentionné plus haut, les certificats délivrés par la TESK ne font pas l'objet d'une accréditation pour l'instant.

Partenaires sociaux

Il est capital que les partenaires sociaux participent à l'organisation des examens, à l'évaluation, au système de certification et à la configuration de la formation et de l'enseignement professionnels, afin de les adapter aux exigences des professions et aux besoins de l'économie, qui changent sans cesse. La formation et l'enseignement professionnels offrent des possibilités de négociation, de collaboration et d'entente entre les partenaires sociaux, même si leur mise en œuvre pose certaines difficultés.

Le droit d'intervention des partenaires sociaux revêt diverses formes: consultation, collaboration, négociation comme en France, cogestion et gestion comme en Allemagne. Les partenaires sociaux auront un rôle de plus en plus important à jouer dans des systèmes d'examens, d'évaluation et de certification adaptés et adaptables, que ce soit dans le cadre de procédures de consultation, en participant à l'organisation des examens, en accréditant les certificats de formation professionnelle pour leur secteur ou encore en remplissant leur rôle – essentiel –, qui consiste à assurer aux jeunes et aux adultes un nombre suffisant de places de formation.

En Turquie, plusieurs projets ont été mis au point pour associer les partenaires sociaux à la formation et à l'enseignement professionnels, dans le but de jeter un pont entre le système d'emploi et le dispositif de formation, en partant du stade de la négociation, comme dans le système français, avec pour objectif ultime la réalisation de la cogestion ou de la gestion, comme en Allemagne. Les demandes des partenaires sociaux s'inscrivent dans la culture et les structures sociales. Leur rôle est jugé essentiel pour le bon fonctionnement du système. Un dialogue social concret a donc été amorcé dans certains secteurs. Ce dialogue peut contribuer à faire progresser la formation et l'enseignement professionnels d'une manière générale. L'évolution récente montre que l'on a tenu compte de la nécessité d'associer les partenaires sociaux à la conception de diplômes et de certificats de formation et d'enseignement professionnels et à la mise au point de normes professionnelles et de systèmes d'examens,

“Le droit d'intervention des partenaires sociaux revêt diverses formes: consultation, collaboration, négociation comme en France, cogestion et gestion comme en Allemagne. Les partenaires sociaux auront un rôle de plus en plus important à jouer dans des systèmes d'examens, d'évaluation et de certification adaptés et adaptables, que ce soit dans le cadre de procédures de consultation, en participant à l'organisation des examens, en accréditant les certificats de formation professionnelle pour leur secteur ou encore en remplissant leur rôle – essentiel –, qui consiste à assurer aux jeunes et aux adultes un nombre suffisant de places de formation.”



Tableau 2

Diplômes et certificats correspondant au niveau 3 de la classification européenne (technicien) en Turquie (avant-projet)

Pays	Diplôme ou certificat	Mode d'acquisition	Nature du diplôme ou certificat	Instances responsables	Organisation de l'évaluation	Âge auquel les diplômes et certificats sont normalement obtenus
Turquie	Diplôme d'enseignement professionnel supérieur	Formation à plein temps	Diplôme d'État	Conseil de l'enseignement supérieur	Responsabilité générale détenue par le Conseil de l'enseignement supérieur	20+
	Certificat de maîtrise du MEB (ministère de l'éducation)	Apprentissage ou formation à plein temps en milieu scolaire + 1 an d'expérience professionnelle	Certificat d'État	MEB	Responsabilité générale détenue par le MEB. Des commissions d'examen sont mises en place dans les établissements scolaires.	18+
	Certificat de maîtrise de la TESK (Confédération turque des artisans et commerçants)	Formation sur le tas	Certificat d'État	Chambres des métiers TESK	Les chambres des métiers TESK font passer les examens.	18+

“En Turquie, les deux voies coexistent: d'une part des lycées techniques et professionnels où l'on peut préparer à plein temps un baccalauréat technique ou professionnel et un certificat de maîtrise après une année d'expérience professionnelle, d'autre part des centres de formation d'apprentis permettant d'obtenir les certificats d'aptitude professionnelle et de maîtrise.”

d'évaluation, de certification et d'accréditation.

Accès aux qualifications: conditions, procédures, itinéraires et modes d'acquisition

En principe, deux grandes voies conduisent à la qualification: la formation à plein temps dans le dispositif scolaire comme en France et la formation en alternance comme en Allemagne.

En Turquie, les deux voies coexistent: d'une part des lycées techniques et professionnels où l'on peut préparer à plein temps un baccalauréat technique ou professionnel et un certificat de maîtrise après une année d'expérience professionnelle, d'autre part des centres de formation d'apprentis permettant d'obtenir les certificats d'aptitude professionnelle et de maîtrise. Les diplômés de ces centres peuvent suivre un complément de formation pour obtenir un baccalauréat professionnel.

Les établissements d'enseignement professionnel supérieur proposent également

des formations de technicien à plein temps. Comme nous l'avons vu plus haut, l'apprentissage conduit aux certificats d'aptitude professionnelle et de maîtrise, de même que les lycées professionnels et techniques préparent aux professions relevant du MEB. Pour les autres professions relevant de la TESK, la formation a lieu en entreprise.

Niveaux de compétence professionnelle

Généralement, il y a suivant la classification européenne trois niveaux de formation professionnelle qualifiée: niveau 2 (ouvrier/employé qualifié) (cf. tableau 1), niveau 3 (technicien) (cf. tableau 2) et niveau 4 (technicien supérieur) (cf. tableau 3).

Les diplômes et certificats de formation et d'enseignement professionnels de niveau 2 (ouvrier/employé qualifié) sont les premières qualifications professionnelles à part entière acquises à la fin de l'enseignement obligatoire. Elles donnent par tradition directement accès au marché du



Tableau 3

Diplômes et certificats correspondant au niveau 4 de la classification européenne (technicien supérieur) en Turquie (avant-projet)

Pays	Diplôme ou certificat	Mode d'acquisition	Nature du diplôme ou certificat	Instance responsable	Organisation de l'évaluation	Âge auquel les diplômes et certificats sont normalement obtenus
Turquie	Diplôme d'enseignement professionnel supérieur	Formation à plein temps	Diplôme d'État	Conseil de l'enseignement supérieur	Responsabilité générale détenue par le Conseil de l'enseignement supérieur	20+

travail. Ces formations ont lieu soit dans des établissements d'enseignement secondaire, soit dans des établissements postobligatoires spécifiques.

Les diplômes de niveau 3 (technicien) sont équivalents aux diplômes de fin d'enseignement secondaire général. Ils font partie intégrante du second cycle et portent sur des matières générales et techniques donnant accès à l'enseignement supérieur ou au marché de l'emploi. Les formations de ce niveau ont lieu dans les écoles et dans des établissements de formation et d'enseignement professionnels postobligatoires spécifiques.

Les diplômes de niveau 4 (technicien supérieur) sanctionnent les formations à plein temps dispensées dans les établissements d'enseignement secondaire, les établissements postobligatoires et les établissements d'enseignement supérieur.

En Turquie, une analyse du système d'exams, d'évaluation et de certification, ainsi que des diplômes de formation et d'enseignement professionnels a été effectuée dans le but d'établir une comparaison avec les niveaux 2 à 4 de la classification européenne. Les niveaux actuels comparables à ceux de cette classification sont ceux d'ouvrier, de maître et de technicien. Les diplômes et certificats délivrés ont été comparés à ceux du système de classification européen.

Critères de sélection

En France et en Allemagne, pour pouvoir entrer en formation, il faut généralement

avoir accompli dix années de scolarité obligatoire. En Allemagne, pour accéder au niveau 2 de la classification européenne (ouvrier/employé qualifié), il faut soit avoir atteint un niveau donné à la fin de la scolarité obligatoire à plein temps, soit avoir suivi un apprentissage. De même, pour accéder aux niveaux 3 et 4, il faut remplir certaines conditions. En France, on peut aussi accéder par l'apprentissage au niveau d'ouvrier ou d'employé qualifié. Certains diplômes peuvent être exigés comme critère d'accès aux qualifications professionnelles de niveaux 3 et 4.

En Turquie, pour entreprendre une formation d'ouvrier ou de maître comparable aux niveaux 2 et 3 de la classification européenne, il faut avoir accompli huit ans de scolarité obligatoire. L'accès au niveau de maître ou de technicien peut être conditionné par la possession d'un diplôme ou par une formation appropriée.

Pour obtenir la qualification d'ouvrier (correspondant au niveau 2 de la classification européenne dans certaines professions), il faut:

- (a) suivre un apprentissage pendant 3 ou 4 ans (pour les professions entrant dans le champ de compétence du MEB) ou
- (b) travailler depuis 2 ans dans le métier choisi (pour les professions n'entrant pas dans le champ de compétence du MEB).

Pour obtenir le certificat de maîtrise [correspondant au niveau 2 (ouvrier/employé qualifié) et au niveau 3 (technicien) pour certaines professions], il faut:



(a) suivre un apprentissage et avoir une expérience professionnelle de 3 ou 4 ans (pour les professions entrant dans le champ de compétence du MEB) ou

(b) travailler depuis 5 ans dans le métier choisi (pour les professions n'entrant pas dans le champ de compétence du MEB) ou

(c) suivre une formation dans un lycée professionnel et technique, puis travailler un an.

Pour obtenir un diplôme du lycée professionnel et technique [correspondant au niveau 2 (ouvrier/employé qualifié) et au niveau 3 (technicien) dans certaines professions], il faut:

(a) être titulaire d'un baccalauréat professionnel ou

(b) suivre les cours complétant l'apprentissage.

Pour obtenir le diplôme de technicien [équivalant au niveau 4 de la classification européenne (technicien supérieur) dans certaines professions], il faut avoir accompli deux ans de formation dans l'enseignement professionnel supérieur (l'idéal est d'avoir d'abord suivi une scolarité dans un lycée professionnel et technique).

Conclusion

Les changements qui s'opèrent sur les marchés de l'emploi influent sur l'organi-

sation du travail et la définition des qualifications. Par conséquent, les systèmes d'examens, d'évaluation et de certification, comme les systèmes de formation et d'enseignement professionnels, ne sont pas statiques. Ils impliquent une série dynamique de relations qui changent et évoluent suivant le rythme rapide des mutations technologiques et des besoins des sociétés. Pour réaliser un système plus flexible et adaptable, il est capital de viser l'équité dans la réduction des obstacles que constituent l'âge, le sexe et le niveau d'éducation et de tenir compte des changements et des besoins.

Les systèmes d'examens, d'évaluation et de certification ont une signification qui diffère d'un pays à l'autre. Pour qu'ils soient transparents et comparables, il est nécessaire non seulement de les harmoniser, mais encore de mieux comprendre leurs différences et leur originalité, afin d'aider les acteurs de chacun d'eux à comprendre et à apprécier pleinement les itinéraires et les méthodes de qualification. Dans ce cadre, les systèmes français et allemand constituent de bons exemples, qui peuvent permettre de mieux comprendre le système turc.

Pour les projets futurs éventuels, le principal objectif de la comparaison des qualifications entre la Turquie et les États membres de l'UE devrait être de relever le niveau des qualifications et de les développer, afin d'améliorer le bien-être économique, de promouvoir la cohésion sociale et d'offrir des possibilités de développement personnel, ce qui ouvrira la voie à l'adhésion de la Turquie à l'Union européenne.

Bibliographie

Bertrand, O. *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences: Comparability and Recognition of Qualifications: European Experiences*. Paris: Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

Directive 92/51/CEE du Conseil, du 18 juin 1992, relative à un deuxième système général de reconnaissance des formations professionnelles, qui complète la directive 89/48/CEE. In *Journal officiel des Communautés européennes*, L, 9 février 1995, n° 030, p. 40.

Dubernet, M. C. *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences: The Role of Assessment and Certification in the*

Functioning of Training and Labour Markets. Paris: Céreq.

Fragnière, G. *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences: Problems of Definition*. Bruges: Collège de l'Europe.

Gordon, J. *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community*. Berlin: Cedefop, 1993. (Cedefop Panorama).

Rodgers, J. *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences: Implementing Assessment, Certification and Validation*. Londres: Trade Union Congress.

Steedman, H. *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences: The Issues*. Londres: National Institute of Economic and Social Research.

Süzek, S. Loi n° 3308 sur l'apprentissage et la formation professionnelle. Ankara [en turc].

TESK [Confédération turque des artisans et commerçants]. 100 questions sur les activités de formation professionnelle de la TESK et des organisations affiliées et autres [en turc].

Theunissen, A.-F. *Le CEDEFOP et les partenaires sociaux*. Thessalonique: Cedefop, 1997. (Cedefop Panorama).



La formation professionnelle en Amérique latine



Manfred Wallenborn

Directeur adjoint de la Centrale pour la promotion de l'emploi industriel (ZGB) de la Fondation allemande pour le développement international

(Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung – DSE)

Introduction

La première moitié des années 90 a entraîné une évolution considérable dans la politique de formation professionnelle de nombreux pays d'Amérique latine. Cet article examine les modifications que ces pays ont apportées à leurs systèmes de formation professionnelle, ainsi qu'aux organismes de formation, qui détenaient autrefois une situation de quasi-monopole. Ces transformations ne sont pas encore achevées. Dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine, elles sont surtout la conséquence des grandes carences des organismes établis de formation professionnelle, devenues patentes avec l'ouverture des marchés dans le cadre de la mondialisation et de l'unification de zones économiques (Mercosur...). Mais l'inadaptation des systèmes était déjà évidente dans les années 80. Nous examinons ses causes structurelles un peu plus loin.

On peut aujourd'hui observer dans de nombreux pays d'Amérique centrale et du Sud que:

(a) le monopole de la formation dont bénéficiaient des organismes traditionnels de formation professionnelle désignés par l'État n'existe plus. La concurrence accrue sur les marchés de l'éducation exige une transformation institutionnelle radicale des organismes traditionnels;

(b) les moyennes et grandes entreprises exercent une influence croissante sur la formation professionnelle et remettent en cause le système de prélèvement obligatoire servant à financer les organismes traditionnels d'éducation et de formation. Elles ne veulent plus verser la taxe de

formation et exigent de pouvoir garder leurs cotisations pour financer leur propre formation initiale et continue à une époque où le changement technologique est rapide;

(c) la répartition traditionnelle des responsabilités de la formation et de l'enseignement professionnels entre les ministères de l'emploi et de l'éducation et leurs domaines de compétence respectifs sont aujourd'hui remis en cause au profit d'une plus grande flexibilité.

Ces approches et ces tendances sont très comparables à celles que connaît actuellement la scène européenne de la formation professionnelle.

L'évolution actuelle en Amérique latine ne saurait être adéquatement expliquée sans une rapide discussion des circonstances dans lesquelles avaient été créés les organismes de formation professionnelle "typiques" de ce continent. Par conséquent, cet article:

(a) examinera l'évolution historique des organismes latino-américains de formation continue en identifiant leurs caractéristiques particulières;

(b) examinera leurs points faibles, ainsi que leurs efforts pour s'adapter de manière systémique aux transformations de leur environnement économique, technologique et social;

(c) formulera des propositions pour transformer et rendre plus efficace le paysage de la formation en Amérique latine.

Cet article est largement basé sur la situation du Chili, de la Colombie, du Costa Rica et du Pérou, où les changements

Cet article examine l'évolution de la formation professionnelle dans quelques pays d'Amérique latine. Il en fait l'historique, analyse ses faiblesses, ainsi que les tentatives menées pour l'adapter aux changements successifs. Il avance également des propositions en vue de rendre plus efficace le paysage de la formation en Amérique latine.



“L’Amérique latine a donc longtemps pratiqué ce que l’on propose actuellement en Allemagne: le versement par les employeurs d’une taxe de formation pour financer une formation dispensée dans des centres de formation professionnelle traditionnels par des instances extérieures aux entreprises, contrairement à ce qui se passe en Europe.”

mentionnés plus haut sont actuellement les plus visibles, à des degrés divers. À bien des égards, le Brésil représente un cas particulier, qui ne sera pas examiné ici.

Rétrospective

Le développement économique et social de l’Amérique latine a été fortement stimulé dans les années 40 et 50 par les guerres en Europe et en Corée et par la production de guerre aux États-Unis. L’économie de guerre des États-Unis a conduit à une plus forte demande en Amérique latine de matières premières, de produits industriels semi-finis et de produits alimentaires. Cette évolution a généré une plus grande demande de formation dans les entreprises qui se mettaient petit à petit en place. Avec l’aide de l’Organisation internationale du travail (OIT), des organismes de formation initiale et continue ont été créés partout sur le continent. À l’exception de quelques pays tels que le Mexique et l’Uruguay, ils présentaient une série de caractéristiques communes.

Ils étaient placés sous la tutelle des ministères du travail et n’avaient aucun lien juridique ou institutionnel avec les écoles secondaires techniques déjà en place, qui relevaient des ministères de l’éducation et proposaient généralement des filières d’enseignement technique à visée professionnelle large permettant également d’accéder à l’enseignement supérieur. Parce qu’elles offrent l’accès à l’enseignement supérieur, les filières techniques des établissements d’enseignement secondaire sont appelées *educación técnica* (enseignement technique), alors que les filières professionnelles relevant des ministères du travail sont appelées, un peu péjorativement, *formación profesional* (formation professionnelle). Cette formation ne conduisant pas à l’université, elle est aussi qualifiée d’“enseignement non formel”. Les cours durent généralement une ou deux années, et leur objectif est de dispenser une formation professionnelle pratique dans les métiers de l’industrie et de l’artisanat. En outre, ces formations gratuites visent à répondre aux besoins sociopolitiques des secteurs de la population les moins bien lotis.

La formation professionnelle initiale et continue dispensée par ces organismes typiques dans un environnement scolaire est contrôlée par un système dit de *tripartismo*, dans lequel l’État, les employeurs et les représentants des syndicats sont censés avoir un poids égal pour la définition de leur politique et dans la responsabilité de leur fonctionnement et de leur développement. Les principaux acteurs sociaux ont donc été associés, par le biais de mécanismes formels d’entente et de modèles de gestion supposant un accord entre les partenaires, à la planification et à la définition des orientations des établissements d’enseignement professionnel relevant des ministères du travail.

La taxe obligatoire imposée par la loi aux employeurs dans quasiment tous les pays d’Amérique latine a permis à ces établissements de formation d’obtenir un financement efficace et substantiel. Le niveau des contributions variait selon les pays et la taille de l’entreprise (obligatoire pour les entreprises de plus de cinq salariés) et était fonction de la masse salariale (entre 0,5 et 2 %). Ces cotisations, prélevées en même temps que les contributions de sécurité sociale, étaient reversées aux organismes de formation relevant des ministères du travail (Atchouarena, 1998). L’Amérique latine a donc longtemps pratiqué ce que l’on propose actuellement en Allemagne: le versement par les employeurs d’une taxe de formation pour financer une formation dispensée dans des centres de formation professionnelle traditionnels par des instances extérieures aux entreprises, contrairement à ce qui se passe en Europe.

Ce dispositif a constitué le cadre réglementaire du développement d’un système de formation professionnelle situé en dehors de l’école secondaire technique et de l’emprise des ministères de l’éducation. Les nombreuses réglementations s’appliquant à ces établissements de formation quasi gouvernementaux ont permis à l’industrie, dans les années 60 et 70, de disposer d’une main-d’œuvre qualifiée en nombre et en qualité plus ou moins adéquats. En même temps, les secteurs défavorisés de la population pouvaient participer plus étroitement à la vie de la société en accédant à une



forme d'éducation dans le cadre d'une mise en place flexible de la formation professionnelle initiale et continue. L'éducation formelle dispensée par les ministères de l'éducation était complétée par la formation professionnelle relevant des ministères du travail et s'adressant principalement aux secteurs de la population qui, pour diverses raisons, avaient abandonné le système scolaire. Les établissements de formation dispensant des formations initiales sur un an ou deux ans ainsi qu'une formation continue sont devenus des compléments indispensables de l'offre mise en place par les ministères de l'éducation et ont assumé une mission éducative dans le cadre de la sécurité institutionnelle instaurée par les États pour les catégories les plus défavorisées de la population.

C'est l'une des raisons qui expliquent pourquoi peu d'entreprises privées ont lancé ou lancent encore des initiatives propres en matière de formation continue. La participation garantie des secteurs les plus pauvres de la population à la formation professionnelle relevant des ministères du travail, mais financée par les entreprises (ce financement étant garanti par l'État) visait à mettre à la disposition des employeurs un nombre suffisant de travailleurs qualifiés. Mais cette approche n'était pas tenable à long terme, puisque la formation s'est déplacée vers des centres de formation scolaires éloignés des postes de travail.

En raison des changements mondiaux dans la division du travail et à la suite de la récession économique causée dans tous les pays d'Amérique latine au cours des années 80 (appelées la "décennie perdue") par la mise en place d'une politique dite de substitution aux importations (barrières douanières pour protéger les marchés locaux), les prestataires de formation ont été fortement critiqués par les employeurs. Manquant de plus en plus de débouchés, les entreprises critiquaient notamment l'obsolescence et le caractère trop théorique de la formation professionnelle dispensée. Leurs critiques s'expliquaient par:

(a) les tendances mondiales du développement économique et la non-prise en compte du lieu de travail en tant que lieu d'apprentissage;

(b) la responsabilité sociopolitique excessive imposée à ces organismes de formation, à leurs structures et à leurs systèmes opérationnels.

Les points faibles du système traditionnel de formation professionnelle

Les organismes de formation ont fini par être largement paralysés au cours des années 80 du fait de la mission de plus en plus lourde qui leur était confiée, l'intégration sociopolitique des secteurs les plus pauvres de la population. Nous indiquons ci-dessous quelques exemples de cette situation.

La majorité des prestataires de formation sont présents dans tous les secteurs de l'économie; ils poursuivaient leurs propres objectifs au cours de la crise des années 80, en multipliant les cours de formation (de courte durée) de qualité douteuse à des fins politiques. Ces formations ne répondaient pas aux besoins des employeurs, mais elles faisaient impression, car elles grossissaient les statistiques sur la participation.

Les prestataires de formation non seulement dispensent des cours mais doivent également assurer leur propre contrôle et développement (comme par exemple l'Institut fédéral de la formation professionnelle en Allemagne). En même temps, ils sont censés planifier de manière responsable l'offre de formation, pour répondre aux demandes des employeurs et aux besoins de la population. Dans un environnement d'éducation et de formation en pleine mutation en raison de l'évolution technologique, le personnel de ces organismes n'est pas assez formé pour accomplir les tâches complexes qu'exigerait une réponse adéquate du système (par exemple, la mise à jour des contenus de la formation professionnelle) à la transformation de l'économie, des technologies et des infrastructures.

Sur le marché de la formation largement déréglementé qui s'est mis en place, les prestataires privés voient leurs perspectives s'améliorer. Même si certaines de leurs offres sont contestables, leur développement a contribué à la perte de prestige

"En raison [...] de la récession économique [...] dans tous les pays d'Amérique latine au cours des années 80 [...] manquant de plus en plus de débouchés, les entreprises critiquaient notamment l'obsolescence et le caractère trop théorique de la formation professionnelle dispensée."



“Les trois niveaux de fonctionnement fortement hiérarchisés de ce système peuvent également apparaître comme un point faible [...]”

Premièrement, le niveau de la mise en œuvre de la formation professionnelle [...]”

Deuxièmement, le niveau de la planification et de la gestion [...]”

Troisièmement, le niveau de la prise de décision, qui est largement politisé [...]”

“[...] le tripartismo n'a pas été en mesure de mettre en place une formation répondant aux besoins et proche de la pratique [...] au cours des années 80, il est devenu toujours plus difficile de défendre ces organismes de formation de moins en moins productifs et de plus en plus inefficaces, bien qu'ils aient développé – quantitativement – leur offre de formation dans les trois secteurs de l'économie, ce qui a renforcé la complexité (bureaucratique) de leur fonctionnement.”

des organismes établis, qui doivent trouver de nouveaux arguments pour continuer à percevoir la taxe de formation prélevée sur les entreprises industrielles et artisanales.

Les trois niveaux de fonctionnement fortement hiérarchisés de ce système peuvent également apparaître comme un point faible, outre son incapacité à se moderniser.

Premièrement, le niveau de la mise en œuvre de la formation professionnelle: les enseignants et les formateurs sont directement chargés d'assurer une formation professionnelle initiale et continue, alors que, fait extrêmement important, il n'existe pas en Amérique latine de formation (de divers types) comparable à celle qui existe dans les pays d'Europe pour les enseignants de formation professionnelle. Les enseignants et formateurs ont généralement suivi le même cours que celui qu'ils enseignent ou sont, de plus en plus souvent, des ingénieurs au chômage qui n'ont aucune formation pédagogique ou n'ont suivi, dans le meilleur des cas, qu'une formation de base accélérée très rudimentaire. Il est évident que, dans la formation de type quasi scolaire dispensée par les centres de formation traditionnels, les compétences sont rapidement dépassées dans des domaines tels que l'électronique ou l'électrotechnique, sans une formation professionnelle adéquate.

Deuxièmement, le niveau de la planification et de la gestion: ce niveau concerne les auteurs des programmes, les responsables de la planification de la formation et les directeurs des centres de formation. Ces personnes, tout comme les enseignants, n'ont pas de formation véritable. En outre, elles sont souvent désignées pour des raisons politiques, plutôt que sur la base de leurs compétences professionnelles.

Troisièmement, le niveau de la prise de décision, qui est largement politisé: les équipes qui dirigent les établissements de formation professionnelle ne possèdent pas de savoirs professionnels, ni de compétences adéquates en matière de gestion, mais sont désignées sur la base de critères politiques et de l'influence de leur propre groupe d'intérêt dans la société,

qui ne s'intéresse que très peu à l'efficacité interne et externe des systèmes de formation professionnelle.

Mais les faiblesses du système ne résultent pas seulement de la responsabilité de groupes particuliers, elles concernent la manière tout entière dont ces systèmes fonctionnent. Leurs principales faiblesses sont présentées ci-dessous.

Il manquait tout d'abord des “interfaces” dans l'organisation des établissements de formation, qui se considéraient eux-mêmes comme des agences de l'État: leur responsabilité limitée et une surcharge de tâches administratives imposées aux cadres moyens et supérieurs empêchaient la coopération qui aurait permis d'améliorer l'organisation interne et rendaient la planification, la mise en place et la mise en œuvre des cours de formation très coûteuses en temps en raison d'une division excessive des tâches. Ce dispositif d'organisation a par conséquent perdu tout contact avec la réalité du poste de travail, d'autant plus que la formation était dispensée dans des centres scolaires.

L'absence de stratégies pour le développement du personnel et de l'organisation a débouché sur des tentatives contestables d'adaptation aux nouveaux besoins et aux nouvelles exigences: cela a eu un impact négatif sur le niveau de compétence du personnel, qui tendait à exercer les tâches que lui confiait chaque établissement de manière autonome, plutôt que de proposer un service aux usagers en répondant rapidement aux besoins pratiques immédiats des employeurs. Plus leur incapacité de proposer une offre de formation pouvant intéresser les employeurs est devenue apparente, plus les établissements de formation ont souligné leur autonomie et leur responsabilité propre.

En dernière analyse, le *tripartismo* n'a pas été en mesure de mettre en place une formation répondant aux besoins et proche de la pratique: les instances de supervision des établissements de formation, dont les membres étaient largement désignés sur la base de critères politiques par l'État, les syndicats et les employeurs, ont fini par se séparer en groupes d'intérêt divergents, incapables d'exercer leur mission de planification et de modernisation de la formation professionnelle. La



politisation latente des établissements de formation a abouti à l'obsolescence de leur offre: le fonctionnement de l'ensemble du sous-système de la formation professionnelle reposant sur des mécanismes d'accord formel n'a pas tenu compte du niveau réel de la coopération pratique entre lieux publics et privés d'apprentissage, déplaçant cette "coopération" vers une bureaucratie à couches multiples incapable de répondre aux exigences pratiques des employeurs.

Par conséquent, au cours des années 80, il est devenu toujours plus difficile de défendre ces organismes de formation de moins en moins productifs et de plus en plus inefficaces, bien qu'ils aient développé – quantitativement – leur offre de formation dans les trois secteurs de l'économie, ce qui a renforcé la complexité (bureaucratique) de leur fonctionnement: "Un degré élevé de complexité organisationnelle signifie avant tout qu'un système manifeste [...] un niveau élevé de sélectivité spécifique par rapport à ses environnements. La conséquence pratique de cette situation est qu'il se comporte de manière indifférente par rapport à l'essentiel de ce qui se passe dans son environnement [...]. Il exige suffisamment d'espace pour déployer ses propres possibilités et alternatives et prend des décisions qui sont fondées sur la perception qu'il a de lui-même. Tout cela crée des difficultés considérables pour intervenir dans les organisations et les transformer [...]" (Willke, 1996, p. 148).

Missions politiques et adaptations institutionnelles

Les changements en cours dans la formation professionnelle au Chili, en Colombie, au Costa Rica et au Pérou visent à faire face aux problèmes décrits ci-dessus. Les systèmes d'enseignement et de formation de ces pays ne sauraient être décrits que dans leurs grandes lignes.

C'est le Chili qui a fait l'effort de modernisation (pour l'ensemble de son système d'enseignement et de formation) le plus poussé (Arnold/Krammenschneider, 1997). Dans le cadre de sa politique économique néolibérale, l'État s'est lar-

gement retiré de la formation et de l'enseignement professionnels. Dans le domaine relevant du ministère de l'éducation, le second cycle du secondaire propose soit un enseignement général traditionnel, soit une préparation professionnelle large (dans les écoles techniques secondaires). Mais ces filières débouchent également sur un diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur. Les écoles peuvent être:

- (a) gérées par les pouvoirs locaux et bénéficiaire d'une modeste subvention de l'État (par élève);
- (b) privées et bénéficiaire des subventions publiques, ainsi que des droits de scolarité versés par les élèves ou leurs parents;
- (c) à gestion privée et financées exclusivement par leurs usagers.

Les programmes fixés par le ministère de l'éducation et la tutelle du ministère sont obligatoires pour tous les types d'école. Les meilleures écoles, selon les évaluations faites au plan national, sont pour l'instant les établissements privés qui dispensent un enseignement général et professionnel; ils sont fortement recherchés par les catégories de la population qui peuvent se le permettre.

L'État chilien n'assure plus qu'une offre minimale, dont la qualité ne peut être garantie que si les usagers contribuent à la financer, en partie ou intégralement. Dans la pratique, les diplômes finals, qui sont en principe identiques, varient grandement, comme en Asie, selon la qualité de chaque école secondaire. Les employeurs recrutent en fonction de leur potentiel économique et de leurs besoins de qualifications dans tout l'éventail des écoles secondaires de qualité variable.

Cette approche largement fondée sur le marché, dans laquelle l'État met en place une offre de base, a conduit le ministère de l'éducation à élaborer un programme spécial pour les écoles les moins bonnes. Les 10 % des écoles publiques les plus mal évaluées perçoivent une aide supplémentaire de l'État pour la formation de leurs enseignants, pour du matériel pédagogique supplémentaire, etc. Ainsi, même au Chili, l'État intervient pour contrebalancer l'influence du seul marché (Clement, 1998).

"L'État chilien n'assure plus qu'une offre minimale, dont la qualité ne peut être garantie que si les usagers contribuent à la financer, en partie ou intégralement."



“La formation professionnelle autrefois dispensée par l’Inacap (Instituto Nacional de Capacitación) – organisme traditionnel dépendant du ministère du travail – a été entièrement privatisée. [...] Le financement de l’Inacap par la taxe de formation [...] a été complètement aboli. [...] cependant [...] ils peuvent déduire de leurs impôts jusqu’à 1 % de la masse salariale dépensée pour la formation de leur personnel.”

“(…) les milieux politiques du Costa Rica reconnaissent aujourd’hui mieux le rôle de l’enseignement et de la formation professionnelle pour le développement général du pays et pour la promotion des entreprises nationales et étrangères.”

La formation professionnelle autrefois dispensée par l’Inacap (*Instituto Nacional de Capacitación*) – organisme traditionnel dépendant du ministère du travail – a été entièrement privatisée. Cet organisme, qui existe toujours, doit se financer par les formations qu’il offre sur le marché. Il s’agit notamment d’activités pour lesquelles l’État chilien lance des appels d’offres sur le marché de l’enseignement et de la formation et qu’il attribue à l’organisme privé le moins cher, qui peut être l’Inacap. Le financement de l’Inacap par la taxe de formation, qui était plus ou moins imposé par la législation, a été complètement aboli. Il reste cependant une incitation destinée aux employeurs: ils peuvent déduire de leurs impôts jusqu’à 1 % de la masse salariale dépensée pour la formation de leur personnel. Ce 1 % est reversé par les employeurs, par exemple dans l’industrie du bâtiment, qui connaît actuellement un boom, à des organismes sectoriels de formation – les *corporaciones* –, qui ne sont pas liés à des entreprises individuelles, mais qui fournissent une formation initiale et continue aux entreprises qui en sont membres.

Au Costa Rica, les organismes traditionnels de formation qui dépendent du ministère du travail ont été fortement contestés. On assiste aujourd’hui aux premières transformations de ces établissements et de leur organisation: un système de formation continue répondant aux besoins des petites entreprises, qui avaient toujours critiqué les activités de l’INA (*Instituto Nacional de Aprendizaje*), trop éloignées de la pratique, vient d’être mis en place. D’autre part, l’INA a créé un département de formation duale, qui doit développer la formation initiale dans le cadre d’un modèle national et en coopération avec les employeurs.

Pour l’instant, ce département n’a que peu de pouvoir et il critique le manque d’esprit de coopération de nombreux employeurs, qui reconnaissent la nécessité d’une formation professionnelle, mais qui ne s’engagent pas et se contentent de verser à l’INA 2 % de leur masse salariale. Le secteur privé devrait assumer davantage de responsabilité en matière de formation professionnelle, car, dans le système actuel, la législation est insuffisante et les dispositifs institutionnels pour la mise en œuvre de la formation sont inadéquats.

Cependant, les milieux politiques du Costa Rica reconnaissent aujourd’hui mieux le rôle de l’enseignement et de la formation professionnelle pour le développement général du pays et pour la promotion des entreprises nationales et étrangères. Une commission d’enquête doit examiner l’offre et la qualité de l’ensemble de la formation professionnelle relevant des ministères de l’éducation et de l’emploi et formuler des recommandations en vue d’une réforme. Celles-ci concerneront à la fois les partenaires sociaux – principalement les employeurs – et le financement et la certification dans l’ensemble du système (l’objectif étant d’assurer une “perméabilité” plus grande en améliorant le niveau des qualifications délivrées par l’INA).

L’INA doit aussi devenir plus performant. Les qualifications que cet organisme ne peut pas dispenser faute d’infrastructures physiques ou faute de savoir-faire suffisant doivent être transférées à des organismes de formation privés. Comme c’est le cas dans les services de l’emploi en Allemagne, des contrats seront conclus sur la base de critères fixés par l’Institut lui-même, qui se réservera le droit à tout instant de superviser et d’évaluer les activités menées pour son compte.

En Colombie, le SENA (*Servicio Nacional de Aprendizaje*) traverse actuellement une phase de transformation institutionnelle et de modernisation du système. Les entreprises qui finançaient cet organisme critiquaient la mauvaise qualité de la formation qu’il dispensait. Le SENA doit à présent consacrer 2 % de la masse salariale à des activités de formation professionnelle spécifique convenues avec les employeurs. Il s’agit en particulier d’activités réalisées directement en dehors des centres de formation du SENA par des entreprises ou par d’autres prestataires de formation (universités, etc.) en réponse à des besoins urgents.

Le SENA a d’autre part mis en place des tables rondes (*mesas redondas*) avec les organisations d’employeurs dans les divers secteurs de l’industrie. Leur objectif est de discuter des changements technologiques et de leurs conséquences pour l’offre actuelle de formation initiale et continue avec les formateurs spécialisés de l’industrie. La participation directe de



représentants des entreprises doit permettre d'éviter les abus politiques liés au *tripartismo* de la part des hauts fonctionnaires et de proposer des formations actualisées. Pour la première fois, le SENA a mis en place des mécanismes de coopération avec les employeurs locaux pour la mise en œuvre de la formation. Cette approche est toujours considérée comme l'un des points forts du système dual: si ce système n'est peut-être pas transférable, il intéresse néanmoins beaucoup d'experts d'Amérique latine (sous une forme appropriée à chaque pays et avec une formation organisée par modules).

Le Pérou est très avancé dans la modernisation de son ancienne organisation de formation relevant du ministère du travail. Il s'est engagé dans une voie qui peut intéresser beaucoup de pays d'Amérique latine et qui répond:

(a) aux exigences structurelles d'une formation professionnelle orientée sur le marché, ce qui soulage également les caisses – vides – de l'État, car les bénéficiaires de la formation professionnelle sont tenus de la financer à l'aide de droits d'inscription et de contributions;

(b) aux demandes sociopolitiques des secteurs les plus pauvres de la population, dont les carrières professionnelles commenceront dans le meilleur des cas avec une formation d'ouvrier qualifié. Ce type de formation est dispensé sur une base de plus en plus vaste au Pérou.

Le SENATI (*Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial*), autrefois organisme quasi gouvernemental traditionnel géré dans le cadre du *tripartismo*, a été transformé par décret en prestataire de services modernes et orientés sur le marché. Échappant aux à-coups du néolibéralisme à la chilienne, le SENATI a eu suffisamment de temps pour s'adapter de manière systémique à la nouvelle situation. Le financement autrefois assuré de manière confortable par la taxe de formation a été réduit sur une période de cinq ans de 1,5 % à un taux garanti de 0,75 %, tandis qu'en même temps le seuil pour l'obligation de cotiser est passé de cinq à vingt salariés. Le SENATI ne peut garder que 15 % de l'ensemble des fonds disponibles pour financer son propre personnel et son administration, et il doit

dépenser le reste pour sa mission intrinsèque, la formation professionnelle, y compris pour rémunérer le personnel spécialisé nécessaire. C'est donc quasiment par décret que la bureaucratie est aujourd'hui contenue au Pérou.

Cet organisme peut également vendre des formations qualifiantes sur le marché, et il le fait avec succès, maintenant qu'il obtient moins de financement à partir de la taxe de formation. Les 0,75 % de la masse salariale qui lui sont garantis sont largement consacrés à couvrir le coût de la formation "duale": plus de 25 000 apprentis prennent part actuellement à une telle formation, essentiellement dispensée sur le poste de travail, bien qu'elle soit structurée, contrôlée et certifiée par le SENATI. Le principe de la formation en coopération a été ainsi mis en place selon des modalités convenant à ce pays, dans lequel les instances scolaires occupent la première place (Banque mondiale/BIT, 1988).

Résumé

Au cours de ces dernières décennies, l'ancien bloc monolithique des organismes latino-américains de formation professionnelle a été démantelé et ce domaine a changé en profondeur. Dans les quatre pays examinés, ces organismes, en dépit de leur monopole légal et d'un financement conséquent, n'ont réussi à assurer:

(a) ni la qualité à long terme de la formation professionnelle initiale et continue,

(b) ni la modernisation et la mise à jour de la formation et de ses contenus.

Le fonctionnement compliqué de ces (sous-)systèmes dans un environnement de plus en plus complexe ne se réduit plus en Amérique latine à de simples "facteurs de base": l'argent et les garanties légales ne suffisent pas à assurer le bon fonctionnement du système de formation (qualité, forte participation et taux de réussite élevé, chômage faible parmi les diplômés, etc.). L'exemple du Pérou montre que les organismes de formation ayant moins d'argent et de personnel travaillent de manière plus efficace. Le débat sur le financement de la formation professionnelle en Allemagne et dans d'autres États

"En Colombie, le SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) traverse actuellement une phase de transformation institutionnelle et de modernisation [...]. Le SENA doit à présent consacrer 2 % de la masse salariale à des activités de formation professionnelle spécifique convenues avec les employeurs."

"Au Pérou [...] le SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial), autrefois organisme quasi gouvernemental traditionnel géré dans le cadre du tripartismo, a été transformé par décret en prestataire de services modernes et orientés sur le marché."



“Au cours des années 90, les organismes se sont transformés, parfois dans une même direction, parfois dans des directions différentes. Les changements peuvent être décrits en termes de décentralisation et de privatisation, ou de participation réelle du secteur productif dans le contexte d’une érosion graduelle des anciens monopoles.”

“Il n’est pas possible de savoir à l’heure actuelle si tous les établissements traditionnels de formation en Amérique latine seront en mesure de survivre dans ce nouvel environnement économique.”

européens par une taxe de formation semble s’appuyer sur des postulats exactement inverses.

Au cours des années 90, les organismes se sont transformés, parfois dans une même direction, parfois dans des directions différentes. Les changements peuvent être décrits en termes de décentralisation et de privatisation, ou de participation réelle du secteur productif dans le contexte d’une érosion graduelle des anciens monopoles. Ces organismes doivent trouver leur propre voie dans le système complexe des intérêts en présence dans les sociétés d’Amérique latine. En se “cherchant eux-mêmes”, ils doivent se défaire de la charge excessive qui pesait sur eux du fait des missions qui leur étaient confiées et qui ne pouvaient être remplies par la seule formation professionnelle: à côté de leur fonction originelle, ces organismes devaient satisfaire les besoins sociopolitiques (et éducatifs) d’une population souvent très pauvre. On demandait à la formation professionnelle de jouer un rôle dans la lutte contre la pauvreté, alors qu’elle ne peut pas y apporter de solution, ou tout au moins seulement une solution rudimentaire (Wallenborn, 1998).

En ce moment, il semble que les établissements de formation professionnelle du continent soient en train de définir leur “métier de base” en se référant davantage au marché, notamment aux employeurs. La coopération avec les entreprises exige le développement du personnel et de l’organisation, de manière telle que les organismes de formation puissent devenir des partenaires efficaces et respectés des employeurs locaux. Pour cela, il faut qu’ils proposent une formation professionnelle initiale et continue de qualité. La formation insuffisante de leurs formateurs reste une pierre d’achoppement importante: des systèmes inadéquats et inefficaces de formation des formateurs continuent d’empêcher l’amélioration systématique du niveau de qualité des organismes, qui est l’objectif poursuivi.

La discussion sur la modularisation de la formation professionnelle – considérée

presque comme une panacée – qui s’est développée ces dernières années en Amérique latine ne changera rien à cette situation (voir Reuling, 1998, ou Cinterfor, 1997), puisque les avantages incontestables d’une plus grande flexibilité des formations ne résolvent pas le problème de la qualité de la formation proposée. Certains continuent de croire à tort qu’une formation de bonne qualité peut être obtenue par des moyens réglementaires, sans transformer fondamentalement les compétences actuelles des enseignants et des formateurs.

C’est pourquoi l’amélioration de la formation continue des formateurs et des gestionnaires des organismes de formation en Amérique latine jouera un rôle de plus en plus essentiel. La formation continue devra se concentrer sur la formation des enseignants et des formateurs, car ce n’est qu’en acquérant des compétences plus poussées qu’ils pourront dispenser une formation de meilleure qualité.

La coopération entre les écoles et les entreprises deviendra de plus en plus importante pour la formation continue de ces enseignants et formateurs. Elle permettra d’apporter une réponse flexible aux pénuries de qualifications, mais grignotera également davantage encore l’autonomie institutionnelle des prestataires de formation traditionnels. Il n’est pas possible de savoir à l’heure actuelle si tous les établissements traditionnels de formation en Amérique latine seront en mesure de survivre dans ce nouvel environnement économique. Des stratégies pour la formation initiale et continue de leur propre personnel devront aller de pair avec une transformation de ces établissements dans l’ensemble du système, afin de pouvoir mieux satisfaire les besoins de formation du monde économique. De ce côté de l’Atlantique, aucune stratégie n’apparaît actuellement comme un remède universel. On entend plutôt parler de réussites individuelles, que les acteurs sociaux doivent s’efforcer d’inscrire ensemble dans le système, en vue de créer des conditions optimales.

**Bibliographie**

Arnold, R.; Krammenschneider, U. Berufliche Bildung in Chile. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, vol. 49, n° 9 et 10, 1997.

Atchoarena, D. Les alternatives de financement de la formation professionnelle: l'exemple des pays émergents d'Amérique latine. In: *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 13, janvier-avril 1998.

Banque mondiale/OIT. *Skills and Change, Constraints and Innovation in Reform of Vocational Education and Training*. Washington, 1988.

Clement, U. *Politische Steuerung beruflicher Bildung, Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in den Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile*. Dissertation. Universität de Karlsruhe, 1998.

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Cinterfor. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo, 1997.

Reuling, J. Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, n° 2/98, Berlin.

Wallenborn, M. Beschäftigungsorientierte Berufsbildung – ein Popanz der deutschen Berufsbildungshilfe? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, vol. 94, n° 1, Stuttgart, 1998.

Willke, H. *Systemtheorie II, Interventionstheorie*, 2^e éd. Stuttgart, 1998.

Rubrique réalisée par
Anne Waniart

du service documentation
du CEDEFOP, avec l'appui
des membres du réseau do-
cumentaire

La rubrique "Choix de lectures" propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives à l'évolution de la formation et des qualifications aux niveaux européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les États membres, ainsi que des études sur un pays vu d'un regard extérieur. La section "Du côté des États membres" rassemble une sélection de publications nationales significatives.

Choix de lectures

Europe – International

Informations, études comparatives

Atypische Beschäftigung im internationalen Vergleich: Rezension

Talos, Emmerich
Vienne: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, 2000
In: *Wirtschaft & Gesellschaft*, 1 (2000), p. 143-147
ISSN 0378-5130

Une étude commandée par le ministère autrichien de la condition féminine examine l'évolution et la réglementation sociopolitique en matière d'"emploi atypique" dans 15 pays européens et dans 2 pays non européens (États-Unis et Australie). Cette étude, rédigée par l'auteur de la compilation, est positive à tous les égards. Outre une somme précieuse d'informations sur la législation du travail et la législation sociale dans chacun des pays étudiés et une présentation du contexte politique, cette compilation comporte une synthèse fournissant des vues d'ensemble et des tableaux qui donnent une bonne image du statut et de l'évolution de l'emploi atypique dans ces pays et qui mettent en évidence, entre autres, le fait que l'évolution des diverses formes d'emploi atypique est très différente d'un pays à l'autre.

"Employability" (Beschäftigungsfähigkeit) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft: eine Konzept- und Literaturstudie.

Blancke, Susanne; Roth, Christian; Schmid, Josef
Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg
Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, 2000, 60, 22 p.
(Arbeitsbericht/Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, 157)
ISBN 3-934629-00-8

Cette étude vise à examiner, d'un point de vue interdisciplinaire, l'état actuel du dé-

bat et de la recherche sur l'"employabilité" et à développer un concept pour le contexte allemand. L'argument majeur qui sous-tend la notion d'employabilité est que les stratégies de création d'emploi en Allemagne doivent viser à promouvoir le dynamisme et la flexibilité des marchés du travail. Afin de stimuler ces processus, il est nécessaire de réorganiser les institutions qui structurent l'emploi. Les individus doivent participer à l'éducation et à la formation tout au long de la vie et avoir des stratégies d'autogestion et d'"auto-marketing" pour pouvoir circuler librement dans des marchés du travail flexibles et assurer ainsi leurs moyens d'existence. Les entreprises doivent fournir aux travailleurs une formation complète et être prêtes et aptes à utiliser leurs employés avec flexibilité. En outre, il importe d'accroître la flexibilité des salaires et du temps de travail et de réorganiser les stratégies de formation traditionnelles.

Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik

De Cuvry, Andrea
Neuwied: Luchterhand, 1999, 367 p.
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISSN 0937-2172
ISBN 3-472-03980-9

Cette compilation d'articles présente une vue d'ensemble des approches actuelles en matière d'éducation des adultes axée sur la pratique. Les auteurs y décrivent les origines et l'évolution du concept d'apprentissage axé sur la pratique, en accordant une attention particulière à sa mise en œuvre. Ils en expliquent les fondements théoriques et présentent des exemples pratiques empruntés à la formation professionnelle continue, tant générale que professionnelle. En outre, ils relèvent que les approches axées sur la pratique sont également utilisées au niveau de l'enseignement supérieur. Dans la conclusion de cet ouvrage, les auteurs formulent des réflexions critiques sur la mise en œuvre de ces approches dans l'éducation des adultes et établissent des prévisions concernant l'évolution future.



Erziehungstheorie und Bildungsforschung

Achtenhagen, Frank

Opladen: Leske und Budrich,

2000, 168 p.

(Lebenslanges Lernen im Beruf: seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter, 5)

ISBN 3-8100-2751-0

Les auteurs présentent des avis d'experts sur les questions pédagogiques fondamentales liées à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils analysent le débat à ce jour et formulent des recommandations pour résoudre les problèmes que semble poser le concept. Contenu: Heid: types d'arguments utilisés pour affirmer la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie; Beck: la différenciation éthique en tant que base, responsabilité et *movens* de l'apprentissage tout au long de la vie; Bucher: l'apprentissage religieux tout au long de la vie; Reetz/Tramm: l'apprentissage tout au long de la vie dans la perspective de la recherche sur les programmes inspirée par les approches de la pédagogie professionnelle et de la pédagogie de l'économie; Baumert: l'apprentissage tout au long de la vie et les études internationales à long terme sur les résultats des processus de formation institutionnalisés; Krumm: l'influence de la famille sur les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage tout au long de la vie; Arnold: l'apprentissage tout au long de la vie dans la perspective de la formation des adultes.

Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung: Formen selbstgesteuerten Lernens

Brinkmann, Dieter

Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit, 2000, 194 p.

(IFKA-Schriftenreihe, 17)

ISBN 3-926499-41-9

Thèse de doctorat, Universität Bielefeld, 2000

Cette étude est centrée sur l'auto-apprentissage en tant que "forme de vie" et technique d'apprentissage modernes. Il revêt une importance croissante dans le travail et les loisirs. Selon l'auteur, l'auto-apprentissage est un moyen d'apporter diversité et plaisir au processus apprenant. Il convient d'encourager l'apprentissage dans le cadre du travail et des loisirs (et pour le

travail et les loisirs), afin de permettre à tous d'accéder à la société de l'information. L'auteur pose tout d'abord la problématique liée à la notion de société de l'information, expliquant systématiquement les aspects théoriques des formes d'apprentissage nouvelles et traditionnelles. Il procède ensuite à une évaluation critique des diverses formes d'auto-apprentissage et à une description des stratégies visant à promouvoir l'auto-apprentissage.

The public employment service in a changing labour market

Thuy, Phan; Hansen, Ellen; Price, David

Bureau international du travail – BIT

Genève: BIT, 2001, 258 p.

ISBN 92-2-111388-4

À une époque où le marché du travail connaît des bouleversements sans précédent, les services publics de l'emploi de nombreux pays jouent un rôle capital dans l'aide apportée aux individus pour s'adapter aux mutations. Cet ouvrage est une étude unique sur l'évolution récente de ces services. Les auteurs y examinent non seulement les principales fonctions des services publics de l'emploi (médiation entre employeurs et travailleurs, offre d'information sur le marché du travail, gestion des programmes d'ajustement du marché du travail et allocations de chômage), mais aussi des questions controversées telles que les ressources, la privatisation, la décentralisation, les partenariats, le rôle relatif des technologies de l'information et de la communication et de la formation continue du personnel dans les futures prestations de services, ainsi que les tensions découlant du contrôle des allocations de chômage.

Understanding the digital divide

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE

Paris: OCDE, 2001, 32 p.

Par "*digital divide*", ou "fossé numérique", il faut entendre ici les disparités entre les individus, les ménages, les entreprises et les diverses régions, à différents niveaux socio-économiques, par rapport aux perspectives d'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et à l'utilisation d'Internet dans une large





gamme d'activités. Le fossé numérique reflète plusieurs différences, tant à l'échelle nationale qu'internationale. L'aptitude des individus et des entreprises à tirer parti des possibilités offertes par Internet varie de manière significative entre les divers pays de l'OCDE, ainsi qu'entre ces derniers et les pays non membres de l'OCDE. Pour tout examen de cette question, il est capital de prendre en considération l'accès aux infrastructures de base en matière de télécommunications, dans la mesure où cet accès se situe en amont et où ces infrastructures sont plus largement accessibles et utilisées que ne l'est Internet. Le "fossé numérique" soulève un certain nombre d'interrogations. Où apparaît-il et pourquoi? Quelles en sont les causes? Comment peut-on le mesurer? Quels en sont les paramètres pertinents? Quelle est son étendue? Où est-il le plus critique? Quels effets peut-on en attendre à court terme? À plus long terme? Que convient-il de faire pour y remédier? Ces questions n'ont été formulées que récemment et il n'est pas encore possible d'apporter de réponses claires à toutes.

URL: http://www.oecd.org/dsti/sti/prod/Digital_divide.pdf

World employment report 2001: life at work in the information economy

Bureau international du travail – BIT
Genève: ILO, 2001, 300 p.
À paraître (juin 2001)

Le Rapport mondial sur l'emploi 2001 examine les défis et les perspectives en matière d'emploi générés par la croissance rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le monde. Les TIC, reconnues comme l'un des moteurs principaux de la croissance économique et de la création de richesses, renforcent la productivité, réduisent les coûts et augmentent la rapidité des communications, contribuant ainsi à la construction de la nouvelle économie mondialisée. Les TIC ont d'importants effets sur l'émergence de la nouvelle entreprise et sur la demande de compétences et savoirs nouveaux, et cette étude illustre la manière dont elles ont modifié non seulement les conditions du marché du travail, mais aussi les relations industrielles. À ce jour, l'accès aux TIC demeure élitiste et, si cette tendance persiste, les

nouvelles technologies pourraient creuser les inégalités, tant à l'échelle nationale que mondiale. Le rapport examine ces préoccupations, propose d'importantes stratégies de développement et de lutte contre la pauvreté et identifie des mesures politiques capitales qui pourraient être prises pour améliorer la situation des individus et offrir un travail décent à tous sur l'ensemble de la planète.

URL: <http://www.ilo.org/public/english/support/publ/wer/index2.htm>

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Agenda pour la politique sociale: communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions.

Commission européenne
Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, 31 p.

(Document COM (2000) 379 final)

ISSN 0254-1491

N° cat.: KT-CO-00-391-FR-C

Disponible auprès de: EUR-OP,
2 rue Mercier, L-2985 Luxembourg, ou
dans les bureaux de vente nationaux,
tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09,

e-mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Les politiques sociales ont un rôle déterminant à jouer dans la construction d'une Europe économique forte et dans le développement d'un modèle social commun. L'Agenda pour la politique sociale vise à assurer une synergie positive et dynamique entre les politiques relatives à l'économie, à l'emploi et aux affaires sociales. Certains objectifs de l'Agenda sont centrés sur le potentiel de plein emploi par la création d'emplois plus nombreux et meilleurs, sur la modernisation et l'amélioration de la protection sociale, sur la promotion de la coopération internationale et sur la contribution du dialogue social aux réponses apportées aux divers défis. Outre ces questions, l'Agenda aborde également les défis et les perspectives à venir et la qualité des politiques sociales. Il comporte des graphiques présentant des données antérieures et



comparatives, ainsi que des graphiques fournissant des données prévisionnelles.

Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation. Rapport de la Commission

Commission européenne

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, 25 p.

(Document COM (2001) 59 final)

ISSN 0254-1491

Disponible auprès de: EUR-OP,

2 rue Mercier, L-2985 Luxembourg, ou

dans les bureaux de vente nationaux,

tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09,

e-mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Ce rapport est une réponse à l'invitation lancée lors du sommet européen de Lisbonne en mars 2000 au Conseil "Éducation", où il a été demandé à ce dernier d'"entreprendre une réflexion générale sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement, axée sur les préoccupations et priorités communes tout en respectant les diversités nationales [...]". Ce rapport examine non seulement les systèmes d'enseignement proprement dits, mais également les systèmes de formation. Il analyse tout d'abord brièvement les principaux éléments des contributions des États membres en réponse au questionnaire de la Commission et les travaux menés au niveau communautaire. Il propose ensuite un certain nombre d'objectifs concrets qui pourraient constituer la base d'un programme d'action commun à soumettre pour adoption au Conseil. Enfin, il formule des suggestions sur la manière de mettre en œuvre ce programme de travail dans le cadre de la "méthode ouverte de coordination" proposée par les Conseils européens de Lisbonne et de Feira pour la coopération dans le domaine de l'éducation.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/objet_fr.pdf

Rapport final concernant la mise en œuvre de la première phase du programme d'action communautaire Leonardo da Vinci (1995-1999). Rapport de la Commission

Commission européenne

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, 28 p.

(Document COM (2000)863 final)

ISSN 0254-1491

N° cat.: KT-CO-00-835-FR-C

Disponible auprès de: EUR-OP,

2 rue Mercier, L-2985 Luxembourg, ou

dans les bureaux de vente nationaux,

tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09,

e-mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

La base légale de ce rapport est l'article 10, paragraphe 4, de la décision du Conseil (94/819/CE) du 6 décembre 1994. Dans ce rapport, la Commission présente une évaluation politique du programme et des actions requises pour améliorer son déroulement autour des aspects thématiques les plus saillants. Les évaluations s'appuient a) sur le rapport d'évaluation externe du bureau de consultants Deloitte & Touche, b) sur les rapports nationaux des États membres et des autres pays participant au programme, c) sur les rapports finals des partenaires sociaux au niveau européen.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/report_fr.html

Intégration de tous les jeunes dans la société par l'éducation et la formation vol. 1 – Actes de la conférence, Bruxelles, les 7 et 8 mai 1998

vol. 2 – Compendium des projets

Commission européenne, DG Éducation et culture

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 178 p.

ISBN 92-828-7633-0 (vol.1);

92-828-7635-7 (vol. 2)

N° cat.: C2-98-98-001-FR-C (vol. 1);

C2-98-98-002-FR-C (vol. 2)

Disponible auprès de: EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxembourg,

ou dans les bureaux de vente nationaux,

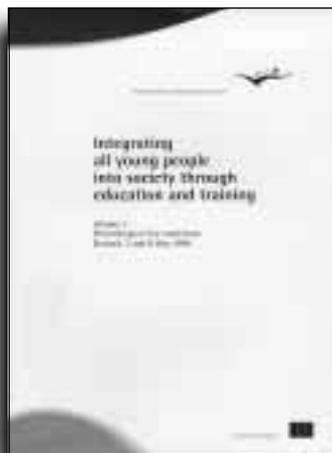
tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09,

e-mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

La Commission a organisé une importante conférence sur le thème de l'intégration



par l'éducation et la formation. Cette conférence a permis un vaste échange d'idées et d'expériences structuré autour des questions qui constituent certains des principaux défis des écoles de la deuxième chance. La participation n'était cependant pas limitée aux projets pilotes européens, bien au contraire: cette conférence visait à une mobilisation à grande échelle des programmes et projets confirmés relatifs à l'intégration des jeunes défavorisés grâce à l'éducation et à la formation. Dès lors, cette conférence avait trois objectifs: examiner dans le détail les formes et les causes de l'échec scolaire; rassembler les exemples significatifs de mesures en matière d'éducation et de formation qui ont permis une intégration réussie de ces jeunes et, enfin, promouvoir les échanges transnationaux de projets de coopération au sein d'une infrastructure de réseau soutenue par la Commission.

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/integration1%5Ffr.pdf>
<http://europa.eu.int/comm/education/2chance/integration2%5Ffr.pdf>

Vingt ans au service d'une meilleure compréhension des systèmes éducatifs

Réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté européenne – Eurydice
 Bruxelles: Eurydice, 2001, 102 p.

ISBN 2-87116-308-1

Disponible auprès de:

Unité européenne d'Eurydice,

Rue d'Arlon 15,

B-1040 Bruxelles,

tél. (32-2) 238 30 11,

fax (32-2) 230 65 62,

e-mail: eurydice.uee@euronet.be,

URL: <http://www.eurydice.org/>

Eurydice, l'un des mécanismes stratégiques établis par la Commission européenne et les États membres, œuvre depuis 20 ans pour promouvoir la coopération grâce à une meilleure compréhension des systèmes éducatifs et des politiques de l'éducation. Eurydice a aujourd'hui à son actif 20 années d'activité hautement fructueuses. Pour marquer cet anniversaire, l'Unité européenne d'Eurydice a publié un ouvrage de synthèse qui rend compte de l'expertise acquise, dé-

crit la manière dont le réseau s'est développé et présente son rôle futur.

URL: [http://www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/Publication_List/fr/)

[Publication_List/fr/](http://www.eurydice.org/Publication_List/fr/)

[Liste_pub_Autres_FR.htm#20 ans](http://www.eurydice.org/Liste_pub_Autres_FR.htm#20%20ans)

<http://www.eurydice.org/>

Taitoa ja työllisyyttä Euroopasta: Leonardo-ohjelman vaikuttavuutta etsimässä 16.-17.2.2000, Finlandia-talo, Helsinki: seminaariraportti [Compétences et emploi en Europe: évaluer l'efficacité du programme Leonardo da Vinci, 16-17 février 2000, Finlandia Hall, Helsinki, rapport du séminaire]

Nyyssölä, Kari; Vähäkainu, Milla
 Helsinki: Opetushallitus [Direction nationale de l'enseignement], 2000, 107 p.

ISBN 952-13-0903-2

Disponible auprès de:

Opetushallitus/Kirjasto,

PO Box 380,

FIN-00531 Helsinki,

tél. (358-9) 77 47 72 34,

fax (358-9) 77 47 78 69,

e-mail: kirjasto@oph.fi,

URL: www.oph.fi

Un projet de valorisation paneuropéen a été lancé en été 1999 afin de mesurer l'efficacité du programme Leonardo da Vinci. Dans le cadre de ce projet ont été organisés deux séminaires, dont l'un, sur le thème "Skills and employment from Europe – searching for the effectiveness of the Leonardo Programme", s'est tenu au Finlandia Hall, à Helsinki, les 16 et 17 février 2000. Ce séminaire avait pour thèmes la mobilité et l'internationalisation de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP), ainsi que la transparence des systèmes éducatifs. Il a permis d'examiner les effets du programme Leonardo da Vinci sur l'internationalisation de la FEP et sur le développement des compétences professionnelles des apprenants et des qualifications sur le marché du travail. L'objectif était de présenter les expériences acquises grâce aux projets Leonardo da Vinci et de les utiliser pour formuler des recommandations à l'intention des décideurs. Ce rapport contient les communications présentées lors du séminaire. Il met également en évidence les problèmes liés à l'internationalisation et propose des solutions.



Du côté des États membres

A **Bildung als Schlüssel zur Informationsgesellschaft**

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – IBW

Vienne: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – IBW, 2000, 374 p.

ISBN 3-900671-85-0

L'Institut de recherche de l'économie sur la formation (IBW) mène des activités de recherche dans le domaine de la formation professionnelle en Autriche et dans le cadre de projets européens. Quelque 800 projets ont été menés à ce jour. Le rôle et le dynamisme de l'IBW en matière de recherche et de services peuvent être mesurés à l'aune du nombre de projets, mais aussi à celle de la variété de leur contenu. Pour marquer le 25^e anniversaire de l'IBW, 28 contributions émanant d'auteurs internes et externes seront publiées dans cette compilation, qui aborde les thèmes suivants: le développement et les tâches de l'IBW; la transition du système scolaire à la formation et à la vie active – appui et résultats; la formation professionnelle initiale face à de nouveaux défis; enseignement universitaire et supérieur – diversification de l'offre de programmes d'études; l'éducation et formation tout au long de la vie – développement et concepts; les perspectives d'éducation pour la société de l'information.

B **Modalités et conditions d'une alternance intégrée des pratiques scolaires et professionnelles**

Depover, Christian

Liège: Faculté des sciences de l'éducation, 1999

In: *Éducation – Formation*, 256, p. 4-13

Disponible auprès de:

Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation,

Direction générale de l'organisation des études et du service de la recherche scientifique,

université de Liège Sart-Tilman,

Faculté des sciences de l'éducation,

B-4000 Liège,

tél. (32-04) 366 20 72

Cette recherche fait le point sur la multiplicité des aspects à prendre en compte pour bâtir un projet d'alternance. Les auteurs passent successivement en revue les défis de la formation en alternance, ses modalités, une description de l'alternance intégrée au niveau des curricula, des personnels et de l'évaluation, l'attitude de l'apprenti et sa position centrale, ainsi qu'une vision systémique de l'alternance. Comme décrit dans cet article, la qualité d'un projet d'alternance sera évaluée d'après les compétences construites chez l'apprenant, leur intégration et leur pertinence par rapport au marché de l'emploi.

D **Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich: Ergebnisse aus dem ADAPT-Projekt COREFO: wechselseitige Qualifizierung von Berufsbildungsexperten der Arbeitgeberverbände Deutschlands und Frankreichs = Formation professionnelle en Allemagne et en France: résultats du projet COREFO: échange et qualification d'experts en formation professionnelle des associations patronales d'Allemagne et de France**

Fietz, Gabriele; Loebe, Herbert; Severing, Eckart

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 1999, pag. div.

Wirtschaft und Weiterbildung 18

ISBN 3-7639-0113-2

La formation professionnelle se trouve actuellement face à des défis considérables engendrés par l'internationalisation croissante des relations économiques – en particulier par l'intégration des pays de l'Union européenne. Dès lors que les entreprises européennes ont toutes des besoins similaires en matière de formation professionnelle, les prestataires de formation pourraient logiquement proposer à l'échelle européenne des programmes de formation expérimentés avec succès au niveau national. Le projet COREFO, mis en œuvre dans le cadre du programme ADAPT, est un premier pas vers un marché européen de la formation professionnelle continue. Ce rapport, rédigé en al-



lemand et en français, décrit l'état actuel de la coopération européenne en matière de formation professionnelle. Il présente les résultats du projet COREFO et décrit les systèmes allemand et français de formation professionnelle. Enfin, il indique des perspectives possibles de coopération européenne et présente le réseau ENTER.

Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen: “Lernkultur Kompetenzentwicklung”: BMBF stellt sich mit umfangreichem Forschungs- und Entwicklungsprogramm vielschichtigen Fragen

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF; Arbeitsgemeinschaft Quem

Berlin: Arbeitsgemeinschaft Quem, 2000

In: Quem-Bulletin, 5, p. 1-20

ISSN 1433-2914

Edelgard Bulmahn, ministre fédéral de l'éducation et de la recherche, a approuvé le projet relatif au nouveau programme de recherche et de développement concernant le “développement des compétences en tant que culture d'apprentissage”, qui sera mis en œuvre en 2001-2007. Ce programme, financé par le gouvernement fédéral allemand et par le Fonds social européen, se veut un programme de développement ouvert. Ses objectifs sont de créer des structures de formation continue efficaces afin de promouvoir l'innovation et la compétitivité, d'accroître la compétence professionnelle des individus et de développer des stratégies perfectionnées pour maintenir leur compétence professionnelle durant les périodes de chômage. Ses composantes sont: la recherche fondamentale, la formation au poste de travail, l'apprentissage dans l'environnement social, l'apprentissage dispensé par les organismes de formation professionnelle continue et l'apprentissage faisant appel aux réseaux et au multimédia. La gestion de ce programme ambitieux a été confiée au Groupe de travail sur la recherche en formation professionnelle continue en entreprise (AWBF) et à son agence (QUEM). En outre, le ministre a mis en place un comité chargé de superviser ce programme.

DK Åbne læringscentre: hvorfor og hvordan [Centres d'apprentissage ouvert: comment et pourquoi]

Neil Jacobsen, Andrew

Undervisningsministeriet – UVM, Uddannelsesstyrelsen

Copenhague: UVM, 2000, 149 p.

(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 35-2000)

ISSN 1399-2279

ISBN 87-603-1860-0

Disponible auprès de:

Undervisningsministeriets forlag,

Strandgade 100 D,

DK-1401 København K,

tél. (45-33) 92 52 20,

fax (45-33) 92 52 19,

e-mail: uvm@uvm.dk,

URL: <http://www.uvm.dk>

Le nouveau paradigme pédagogique exige de nouveaux cadres d'apprentissage et d'enseignement. Les centres d'apprentissage ouvert se veulent une réponse expérimentale à la demande de flexibilité et de reconception, à la fois physique et esthétique, d'environnements d'apprentissage créatifs. L'auteur a visité des établissements éducatifs en Angleterre et au Danemark et, à travers 6 études de cas, illustrées par des graphiques, des plans de niveau, des photos et des descriptions d'environnements d'apprentissage ouvert, il élabore une plate-forme de discussion sur la façon de repenser les cadres physiques existants au sein des établissements éducatifs. En outre, il présente en annexe des descriptifs de mission, des outils d'évaluation interne et des stratégies d'information pour le public. Un bref résumé en anglais (p. 132-134) et des références à des pages d'accueil guideront le voyage de découverte du lecteur, qui pourrait commencer à www.delud.dk.

E Las cifras de la educación en España: datos estadísticos

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Programación

Económica, Personal y Servicios

Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, 317 p.

ISBN 84-369-3339-7

Cette publication présente une synthèse des données statistiques sur les aspects



les plus importants de l'éducation en Espagne au cours de l'année 1996/1997. Elle contient des informations quantitatives, parmi lesquelles des statistiques sur l'enseignement universitaire et non universitaire, tant général que spécialisé, la formation professionnelle, l'enseignement spécialisé, l'éducation des adultes et l'enseignement à distance, la formation professionnelle des demandeurs d'emploi et la formation sur le marché du travail, avec, pour chacun des éléments, une ventilation au niveau des communautés autonomes. L'ouvrage présente, entre autres, des informations sur les aspects suivants: les contextes géographiques, démographiques et économiques dans lesquels se développe l'éducation; l'introduction du nouveau système éducatif; l'éducation dispensée dans les établissements scolaires; les ressources humaines; la participation et la performance des apprenants; la situation des établissements scolaires publics, privés et privés subventionnés; les effets de la taille de la commune sur le nombre d'élèves; les différentes langues dans lesquelles les cours sont dispensés; l'enseignement des langues étrangères; les dépenses d'éducation; les subventions et bourses d'études; les étudiants étrangers; la validation et la reconnaissance des qualifications étrangères; les résultats de la formation sur le marché du travail et, enfin, une comparaison de la situation de l'éducation en Espagne et dans d'autres pays.

F Diplôme, compétence, élévation des niveaux de formation

Germe, Jean-François; Planas, Jordi
 Elévation des niveaux de formation, emploi et marché du travail. Toulouse. 9-10 novembre 2000

Toulouse: LIHRE, 2000, 15 p.

Disponible auprès de:

LIRHE, université des sciences sociales,
 place Anatole-France,
 F-31042 Toulouse Cedex,
 tél. (33-5) 61 63 38 63,
 fax (33-5) 61 63 38 60,
 e-mail: lirhe@univ-tlse1.fr/
 URL: <http://edex.univ-tlse1.fr/>

Le Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi (LIHRE), avec le soutien du Centre européen pour le développement de la

formation professionnelle (Cedefop), a organisé un séminaire de travail et de discussion entre chercheurs européens et américains travaillant sur les liens entre formation et emploi dans un contexte d'élévation des niveaux de formation. Pendant ces six années, ce réseau a développé deux projets internationaux comparatifs sur l'élévation des niveaux de formation et ses effets sur le marché du travail. Arrivé à la dernière phase du projet "Educational Expansion and Labour Market", le réseau souhaite engager des débats sur les résultats de ses travaux en les confrontant aux apports d'autres chercheurs ayant également travaillé sur le sujet.

URL: <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/colloquenovembre.htm>

L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)

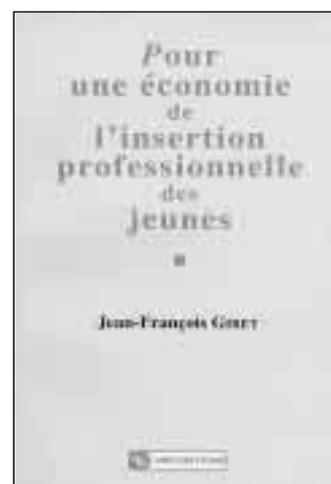
Quenson, Emmanuel
 Paris: CNRS, 2001, 480 p.
 ISBN 2-271-05850-3

L'auteur met en lumière, dans le cadre de Renault, la création d'une école dont la fonction était de stabiliser et de former des ouvriers qualifiés chargés de relayer auprès des ouvriers de chaîne les orientations décidées par la direction et les ingénieurs. Il s'agissait d'associer maîtrise des techniques et maîtrise des hommes. L'approche adoptée permet de souligner la participation du patronat français à la formation professionnelle initiale des salariés. Elle met l'accent sur des acteurs de premier plan jusque-là occultés par le rôle de l'État – employeurs, ingénieurs, cadres du personnel, directeurs de l'école d'apprentissage, agents de formation, syndicalistes.

Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes

Giret, Jean-François
 Paris: CNRS, 2000, 248 p.
 ISBN 2-271-05813-9

L'insertion professionnelle des jeunes est un sujet particulièrement sensible dans un pays comme la France, où leur taux de chômage représente environ le double de celui des adultes. Pourquoi des générations de mieux en mieux formées ont-elles paradoxalement de plus en plus de





mal à accéder au marché du travail? Pourquoi des trajectoires d'accès au travail sont-elles aussi différentes? La réponse à ces questions est d'autant moins facile que l'insertion professionnelle est une notion complexe, à l'intersection de plusieurs disciplines. Un éclairage économique est proposé à ces questions idéologiques, à la fois théorique et empirique.

GR Training and development in Greece 2000

Powell, Marcus

University of Leicester, Centre for Labour Market Studies – CLMS

Leicester: CLMS, 2001, 300 p.

ISBN 1-86027-040-9

Ce rapport présente une synthèse des principaux résultats de la première étude nationale sur la formation et le développement dans les entreprises grecques. La recherche a été effectuée sous la forme d'entretiens auprès de 298 directeurs ou responsables de formation dans les diverses entreprises étudiées.

IRL Employment and human resources development operational programme, 2000-2006

Department of Enterprise, Trade and Employment

Dublin: Stationery Office, 2000, 127 p. + appendices

ISBN 0-7076-9008-0

Disponible auprès de: Government Publications, Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublin 2,

tél. (353-1) 661 31 11,

fax (353-1) 475 27 60

Un montant de 14 199 Mio EUR seront consacrés à ce programme opérationnel pour les ressources humaines, parmi lesquels 901,09 Mio EUR seront alloués par les Fonds structurels de l'UE au cours des quatre années à venir. Eu égard à la forte croissance économique que connaît actuellement l'Irlande et à la pénurie de main-d'œuvre qui en résulte, ce programme opérationnel vise à élaborer des politiques qui assurent une offre adéquate de travailleurs qualifiés pour soutenir cette croissance. À cette fin, la priorité sera accordée aux actions visant à accroître l'offre de main-d'œuvre, en encourageant

l'activité des femmes revenant sur le marché du travail, des personnes d'un certain âge, des handicapés et des immigrés. Les propositions relatives à la formation en entreprise visent essentiellement à améliorer la quantité et la qualité de la formation et du développement des ressources humaines et à soutenir les initiatives de formation impulsées par les partenaires sociaux. L'éducation et formation tout au long de la vie des individus sera également soutenue, grâce à une offre flexible d'enseignement/de formation. En outre, ce document examine l'amélioration de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux du système d'enseignement et de formation et le développement permanent d'un cadre de certification et de qualifications.

Hospitality best practice: a benchmarking study

State Tourism Training Agency – CERT
Dublin: CERT, 2001, 37 p.

Disponible auprès de: CERT, CERT House, Amiens Street, IRL-Dublin 1,

tél. (353-1) 855 65 55,

fax (353-1) 855 68 21,

e-mail: info@cert.ie,

URL: <http://www.cert.ie>

Cette étude sur les bonnes pratiques internationales en matière de gestion hôtelière est un premier effort du Conseil pour l'enseignement, le recrutement et la formation dans l'hôtellerie, la restauration et le tourisme (CERT) en vue d'établir les bonnes pratiques. Elle vise à déterminer la manière pratique dont les entreprises irlandaises du secteur peuvent adapter leurs processus d'entreprise, afin d'améliorer la performance en matière de ressources humaines et de gestion opérationnelle. Ce rapport examine les pratiques de gestion réussies dans les hôtels et restaurants en Europe et aux États-Unis et décrit 21 processus d'entreprise vitaux identifiés pour les besoins de l'étude, parmi lesquels les actions de formation et de développement. Le rapport passe en revue un certain nombre d'études de cas qui illustrent la manière dont les bonnes pratiques peuvent être mises en œuvre. Il identifie certaines des mesures prises par les responsables interrogés pour évaluer leur performance. Le rapport contient en conclusion des recommandations sur la manière dont le secteur hôtelier ir-



landais devrait entreprendre la mise en œuvre de bonnes pratiques et sur le rôle du CERT dans l'appui aux entreprises de ce secteur.

SE Kompetensutveckling i kunskapsföretag: fallstudier i två IT-företag [Développement des compétences dans les entreprises basées sur la connaissance: études de cas dans deux entreprises d'informatique]

Lundmark, Christina; Moritz, Helen
Luleå tekniska universitet – LUTH
Luleå: université de technologie de Luleå, 2000, 40 p.

(LTU examensarbete, 202(2000))

ISSN 1404-5508

Disponible auprès de:

Luleå University of Technology, Department of Industrial Economics and Social Sciences, S-971 87 Luleå, tél. (46-920) 910 00,

fax (46-920) 728 49,

URL: <http://www.ies.luth.se>

Ce rapport traite de la planification et de l'acquisition des compétences, ainsi que de leur développement interne dans les entreprises basées sur la connaissance. La planification des compétences effectuée par les entreprises est, à divers degrés, influencée par les stratégies de l'entreprise et par son environnement. Les entreprises peuvent utiliser divers types de développement interne des compétences, tels que la formation, la rotation des tâches et l'orientation. L'acquisition de compétences concerne en outre le recrutement et les consultants externes. L'environnement des entreprises étudiées dans ce rapport est caractérisé par un développement technologique rapide et par une forte concurrence. Dès lors, ces entreprises sont tenues de réaliser d'importants investissements en matière de formation et le développement des compétences au sein de ces entreprises est étroitement lié à leurs stratégies.

Perspektiv på lärande och förändring i organisationer

[Perspectives d'apprentissage et de changement dans les organisations]

Augustinsson, Sören

Luleå tekniska universitet – LUTH, Institutionen för Arbetsvetenskap

Luleå: université de technologie de Luleå, 2000, 166 p.

(LTU-LIC, 26(2000))

ISSN 1402-1757

Disponible auprès de:

Luleå University of Technology, Department of Human Work Sciences, S-971 87 Luleå,

tél. (46-920) 910 00,

URL: <http://www.luth.se>

Cette étude a été réalisée auprès d'organisations qui ont entrepris des actions de développement en matière de compétences et d'organisation du travail avec l'appui du programme communautaire Mål 4. Les résultats de cette étude font apparaître que la culture et la structure d'une organisation offrent un certain nombre de perspectives réalisables concernant le processus d'apprentissage et de changement et permettent de comprendre ces processus. Il ressort de cette étude que c'est la structure organisationnelle de la maison de soins qui se prête le mieux au développement de processus d'apprentissage. La recherche met en évidence que les réunions, la communication étroite, le dialogue et la discussion sont autant de facteurs qui favorisent l'apprentissage. Le type d'organisation où l'on observe le plus d'obstacles à l'apprentissage et au changement est le magasin de quartier. Les conclusions de l'étude font apparaître qu'il ne suffit pas de prendre des mesures pour développer les compétences des individus. Il convient tout d'abord de prendre des mesures pour répondre aux besoins organisationnels, ce qui place les individus dans un environnement où ils peuvent utiliser leurs connaissances et se développer.

UK Learning at work: a combination of experience-based learning and theoretical education

Paulsson, Katarina; Sundin, Lisa
Arbetslivsinstitutet; Kungliga Tekniska Högskolan – KTH

Londres: Taylor & Francis, 2000

In: *Behaviour and Information Technology*, 19(3), p. 181-188

ISSN 0144-929X

Disponible auprès de:

Taylor & Francis Ltd,

11 New Fetter Lane,

UK-London EC4P 4EE,



tél. (44-171) 583 98 55,
fax (44-171) 842 22 98,
URL: <http://www.tandf.co.uk>

Cette étude examine les conditions et les obstacles liés à la mise en place d'un cours par Internet sur le lieu de travail, afin d'améliorer le niveau de compétence des travailleurs. Cette initiative a généré une attitude de travail positive de leur part en dépit de la charge de travail accrue, qui constituait le principal obstacle à la mise en place de ce cours. Le développement de compétences s'est traduit par un certain stress, mais ce problème a été compensé par le fait que les travailleurs ont estimé que l'expérience était stimulante et que le travail s'en trouvait facilité.

Young people's perspectives on education, training and employment realizing their potential

Unwin, Lorna; Wellington, Jerry
Londres: Kogan Page, 2001, 192 p.
(série "Future of education from 14+")
ISBN 0-7494-3122-9

Cet ouvrage, basé sur des entretiens réalisés auprès de plus de 150 jeunes en enseignement et formation, examine les perspectives mais aussi les défis que génèrent l'éducation et la formation. En outre, les auteurs élaborent une réponse politique globale et intégratrice et proposent des améliorations, notamment dans le domaine de la formation professionnelle.





Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 49 01 11 General
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 49 00 43 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Web address: <http://www.cedefop.eu.int>
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 67 Ms. N. Derwiduée
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Ms. Fabienne Denis
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>
Joint Network Member for Belgium with VDAB

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
ICODOC
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 506 13 21 Mr. R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 506 15 61
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
Documentation
E-mail: tquaetho@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>
Joint Network Member for Belgium with FOREM

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317 Ms. P. Cort
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 301 Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Pia Cort
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26 Mr. D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31 Ms. M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
Mr. D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHENS
Tel. (30-1) 979 32 16/86 Mr. L. Zahilas
Tel. (30-1) 979 33 47/73 Ms. E. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64
Mr. Loukas Zahilas
Director
E-mail: zalouk@hol.gr
Ms. Ermioni Barkaba
Head of Documentation
E-mail: oEEK20@ath.forthnet.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80 Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Bernardo Díez Rodríguez
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS LA DEFENSE
Tel. (33-1) 41 25 22 22
Fax (33-1) 47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@centre-inffo.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
E-mail: wrigley@hoalp1.fas.ie
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Enrico Ceccotti,
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23,rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 22 02 66
Fax (352) 22 02 69
Mr. Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foprogest.lu
Web address: <http://www.foprogest.lu>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 06 19 Ms. M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Ms. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Ms. Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
IBW
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 0 Ms. S. Klimmer
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Joint Network Member for Austria with IBE



Organisations associées

abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
IBE
Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130 Ms. M.
Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Ms. Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibe.co.at>
Joint Network Member for Austria
with IBW

CIDES

Centro de Informação e
Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da
Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 843 10 35 Ms. O. Lopes
dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 36 Ms. F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address: <http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 Ms. A.
Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19 Mr. K.
Nyyssölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Mr. Kari Nyyssölä
E-mail: kari.nyyssola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish In-
ternational Programme Office for
Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 H. Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 R. Nordanskog
Fax (46-8) 453 72 53 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll: E-mail:
helene.sall@programkontoret.se
Mr. Rolf Nordanskog: E-mail:
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Ms. Sandra Dias Dos Santos: E-mail:
sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
Web address: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel
and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78
Ms. J. Schramm
Tel. (44-20) 82 63 32 81
Ms. C. Doyle
Fax (44-20) 82 63 33 33 General
Ms. Jennifer Schramm
Policy Adviser
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Information Officer
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address: <http://www.cipd.co.uk>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og
skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Ms. Anne Haugen Tronvoll
E-mail:
anne.tronvoll@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant
(32-2) 295 57 23
(32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Luce Pepin
Director
E-mail: info@eurydice.org
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE- 10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Ms. Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications
Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

DfEE

Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Amanda Campbell
Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.dfee.gov.uk/index.shtml>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investiga-
ción y Documentación sobre Forma-
ción Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



Derniers numéros en français



N° 19/2000

La politique et son évolution

- Politiques et perspectives: un entretien avec Mme Viviane Reding, Membre de la Commission

Recherche

- Renforcer la capacité d'insertion professionnelle des travailleurs âgés: un pari que l'on peut gagner? (Dominique Kiekens, Paulette De Coninck)
- Âges et limites mouvants – Le vieillissement et la flexibilisation envisagés dans la perspective du cycle de vie (Ruud J. A. Muffels)
- L'entreprise de l'avenir: ses incidences sur la formation professionnelle (Richard Curtain)
- Dynamique du savoir, communautés de pratique: nouvelles perspectives pour la formation (Massimo Tomassini)
- Types de formation professionnelle: perception de leur utilité (Miguel Aurelio Alonso García)



N° 20/2000

Politique de l'Union européenne: une rétrospective

- Le cadre politique et juridique du développement de la politique de formation dans l'Union européenne. Première partie: du traité de Rome au traité de Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

Questions de politique actuelles

- Mémoire de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle. Orientations pour la création d'un système dual, pluriel et modulaire ("système DPM") d'éducation et formation tout au long de la vie
- En quête de la qualité dans les écoles. Le point de vue des employeurs (Groupe de travail informel des fédérations d'employeurs)
- Travailler pour apprendre: une approche holistique de l'éducation et de la formation des jeunes (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin)

Développements de politique: débats

- Les personnes faiblement qualifiées sur le marché européen du travail: vers une plate-forme minimale d'enseignement? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman)
- Le concept de plate-forme minimale d'enseignement – Contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation des bas niveaux de qualification (Arthur Schneeberger)
- Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous – Questions cruciales pour les stratégies et les options politiques. (Roberto Carneiro)



N° 21/2000

Évolution dans la formation professionnelle initiale

- L'enseignement professionnel qualifié après 2000: rapport sur un projet pilote en Suède (Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel)
- La certification des compétences partielles
Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège (Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik)
- La formation et l'enseignement professionnels à l'école – une initiative australienne: vers l'intégration des études professionnelles et générales dans le programme du secondaire supérieur (John Polesel)
- Développement de programmes pédagogiques dans le cadre de la formation professionnelle duale en Allemagne (Klaus Halfpap)

Questions de politique

- La contribution active de la formation et du dialogue social au changement organisationnel (Michael Kelleher, Peter Cressey)
- Cadre politique et juridique pour le développement de la politique de formation dans l'Union européenne
2^e partie – de Maastricht à Amsterdam (Steve Bainbridge, Julie Murray)
- La Cour de justice européenne promeut la mobilité des étudiants (Walter Demmelhuber)

Étude de cas

- Héraclès, un projet associatif d'intégration sociale et professionnelle des travailleurs handicapés (Marc Schaeffer)



Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne "Formation professionnelle" pour un an. (3 numéros, EUR 15 plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne "Formation professionnelle" au prix symbolique de EUR 7 par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
PO Box 22427

GR-55102 Thessalonique

Numéro				
Langue				

Nom et prénom _____

Adresse _____



Revue européenne

“Formation professionnelle”

Appel à contributions

La Revue européenne “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 est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Elle paraît trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol et 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) et 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.

Dans la Revue seront publiés des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales et européennes. Elle comprendra 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/editorial/journal/journalarc.asp>.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d’une organisation. La longueur des articles devrait être de 2500 à 3000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l’une des langues suivantes: espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Les articles seront transmis au Cedefop soit sur support papier accompagné d’une copie sur disquette (format Word), soit par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d’une biographie succincte de l’auteur indiquant ses fonctions actuelles. 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.

Si vous souhaitez nous envoyer un article, veuillez contacter Steve Bainbridge (rédacteur) par téléphone: (30-31) 490 111, par fax: (30-31) 490 175 ou par courrier électronique à l’adresse suivante: sb@cedefop.gr.

La **Revue Formation professionnelle**
paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR).

L'abonnement comprend tous les numéros de la
Revue européenne Formation professionnelle qui
paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié
avant le 30 novembre.

La Revue européenne Formation professionnelle
vous sera expédiée par l'Office des publications
officielles des Communautés européennes à
Luxembourg et la facture par votre bureau
distributeur de l'UE.

Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA.
Ne payez qu'après réception de la facture!

Revue européenne Formation professionnelle
N° 22 janvier – avril 2001/I



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. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site interactif: www.trainingvillage.gr
