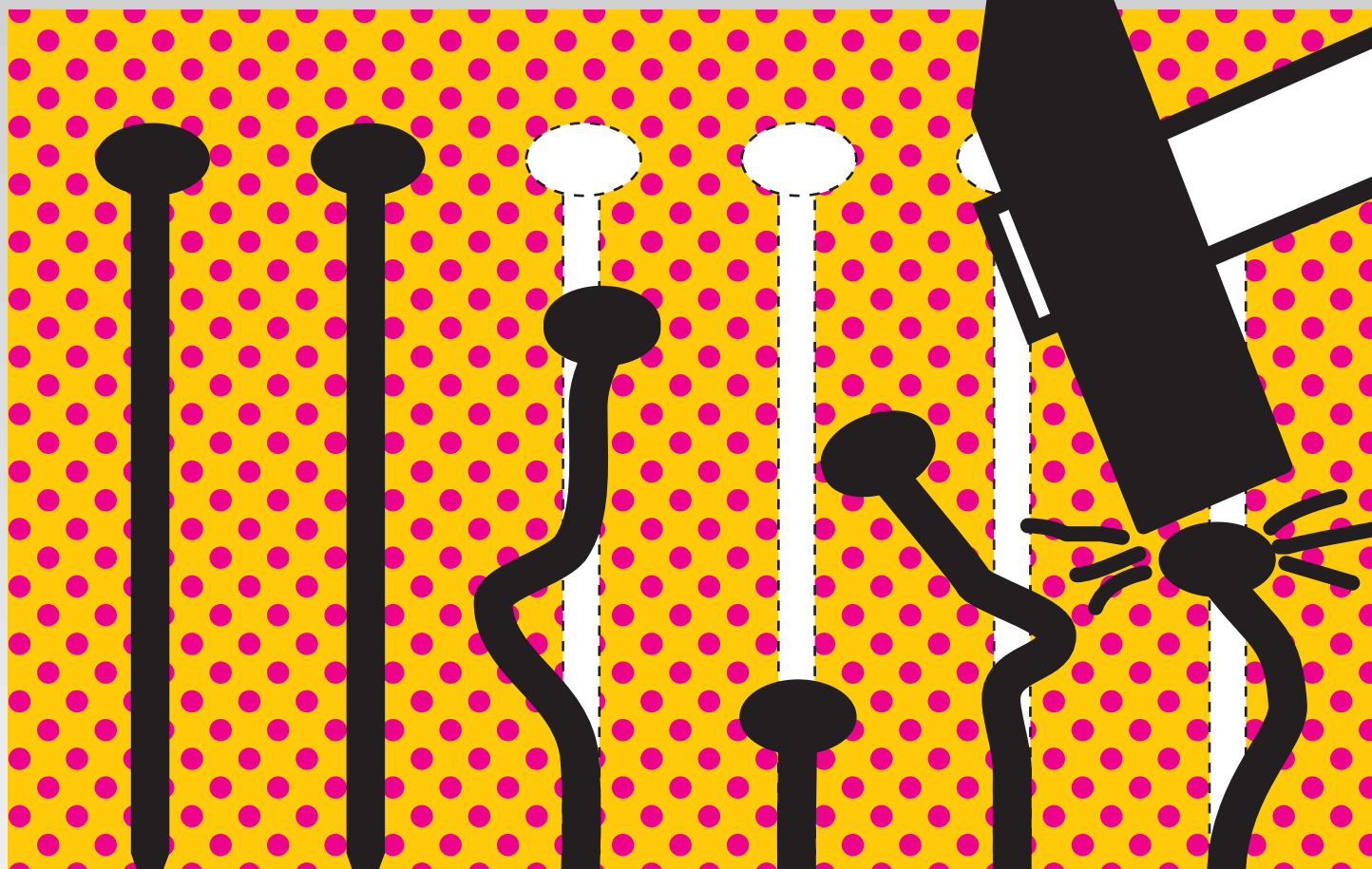


FORMATION PROFESSIONNELLE

REVUE EUROPÉENNE



L'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels





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

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessalonique
(Thermi)

Tél.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

E-mail: info@cedefop.gr
Internet:
http://www.cedefop.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 1997-2000. Elles esquissent trois thèmes qui constituent le point central des activités du CEDEFOP:

- promotion des compétences et de l'éducation et la formation tout au long de la vie;
- suivi des développements en matière de formation et d'enseignement professionnels dans les États membres, et
- au service de la mobilité et des échanges européens.

Rédacteur en chef: Steve Bainbridge

Comité de rédaction:

Président:

Jean-François Germe Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), France

Matéo Alaluf Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique
Tina Bertzeletou CEDEFOP

Keith Drake Manchester University, Great Britain

Gunnar Eliasson The Royal Institute of Technology (KTH), Sweden
Alain d'Iribarne Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), France

Arndt Sorge Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Reinhard Zedler Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

Jordi Planas CEDEFOP

Manfred Tessaring CEDEFOP

Sergio Bruno Università di Roma, Italia

Publié sous la responsabilité de :
 Johan van Rens, directeur
 Stavros Stavrou, directeur adjoint

Réalisation technique, coordination :
 Bernd Möhlmann

Responsable de la traduction :
 Sylvie Bousquet;
 Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Maquette : Agence
 Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Couverture : Illustration par
 Rudolf J. Schmitt, Berlin

Production technique avec micro-édition :
 Agence Axel Hunstock, Berlin

Clôture de la rédaction : 22.01.1999

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

N° de catalogue: HX-AA-98-003-FR-C

Printed in Italy, 1999

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 90



Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la “qualité” sans jamais oser le demander...

Qualité, voilà un mot qui n'admet pas la controverse. Qui pourrait être contre la qualité ou la trouver sans importance? Supposons qu'un beau jour, un organisme puissant et vénérable décide d'aider les utilisateurs et les prestataires de formation professionnelle de l'Union européenne à améliorer la formation et à faire des choix judicieux, en mettant à leur disposition un “Guide de la qualité dans la formation professionnelle” montrant où obtenir des formations de haute qualité. Après tout, si un fabricant de pneus peut évaluer des restaurants, le moins qu'on puisse attendre d'une organisation européenne telle, par exemple, que le CEDEFOP est qu'elle soit en mesure de fournir, dans le domaine qui est le sien, des informations fiables sur la qualité. Après un premier temps d'éloges et de surprise face à une initiative si bienvenue, sans doute se trouverait-il quelqu'un pour rappeler que, pour évaluer la qualité, il faut des critères. “Bien sûr”, pourrait-on alors répondre, “c'est là un sujet complexe, mais cela est tout aussi vrai de la bonne cuisine”. Les plus sceptiques, soucieux peut-être de défendre certains intérêts leur tenant à cœur, diraient sans doute: “Pourquoi ne pas charger un groupe de travail de définir des critères valables d'évaluation de la qualité?” On percevrait alors un soupir de soulagement, et une personne expérimentée (peut-être un agent du CEDEFOP) se verrait chargée de constituer cette commission et de demander à divers organismes nationaux d'y déléguer des experts appropriés et de formuler des observations.

Ce numéro de notre Revue présente certains résultats auxquels un tel groupe

d'experts pourrait lui-même parvenir ou se trouver confronté. On constate que se préoccuper de qualité, c'est non seulement instituer des critères, mais aussi faire en sorte d'aboutir à la qualité. Comme le montre Seyfried, il existe différents critères et méthodes pour parvenir à la qualité par l'évaluation, et une différence fondamentale existe entre les effets sur l'emploi et la qualité réelle d'une formation. Veut-on toucher de nombreux individus par la formation et améliorer leurs perspectives de placement, ou bien vise-t-on à des contenus et méthodes exigeants? Il peut s'agir là d'un conflit fondamental, mais c'est loin d'être le seul. Par exemple, quel est le poids qui devrait être attribué aux technologies de pointe ou aux technologies plus traditionnelles? Et puis, dès lors que la formation est dispensée dans un contexte régional ou national, la concurrence peut s'intensifier et les normes de qualité se rehausser. Les questions de ce type suscitent des problèmes incessants et de vives discussions.

Les systèmes nationaux d'éducation et de formation, comme le montrent Koch et Reuling, tendent à configurer la définition de la qualité selon leurs formules institutionnelles spécifiques. D'une certaine manière, c'est la méthode d'assurance qualité qui vient en premier et qui se trouve institutionnellement enracinée, se répercutant sur le type de qualité que l'on considère comme important. En Grande-Bretagne, les prestataires et les utilisateurs ont de plus en plus la possibilité de définir des normes de qualité plus individualisées. Cela rend les normes générales non seulement difficiles à appliquer, mais aussi moins pertinentes. En



Allemagne, et surtout en France, c'est le contraire; en Allemagne, la qualité des résultats de l'enseignement et de la formation est institutionnellement considérée comme plus importante que la maîtrise du processus dont ils sont issus, alors qu'en Italie, où l'essentiel de la formation professionnelle est sous la régie d'autorités régionales, on peut s'imaginer la discussion que suscitera toute proposition de normes nationales.

Dans une certaine mesure, pour certains observateurs, le "nouvel âge" du contrôle de qualité ISO 9000 a des implications importantes pour la formation. Cependant, comme le montre Van den Berghe, il n'en est ainsi qu'en partie. Il est certainement vrai que prendre ISO 9000 au sérieux peut amener les prestataires de formation à réfléchir à sa qualité, à quoi elle est due, comment l'assurer et comment la mesurer avec davantage de précision. Néanmoins, les prestataires et utilisateurs soucieux de qualité peuvent parvenir à des conclusions pratiques similaires sans cette panoplie de normes, à partir tout simplement de l'expérience et du bon sens. Pour les petites entreprises, s'engager dans un processus intégral de certification ISO 9000 peut entraîner des difficultés et des coûts qui excèdent la valeur pratique. Certains sont disposés à payer le prix du statut et du prestige, même si l'effet putatif du mécanisme ISO sur la qualité est discutable. Par tradition, les industriels ont coutume de se disputer le statut de fournisseurs attitrés des cours royales et les insignes qui y sont associés. Maintenant, nous avons ISO 9000. Les temps changent, les symboles changent, mais le caractère et la fonction des symboles demeurent.

Il ne fait aucun doute, comme le souligne Stahl, que les bonnes pratiques et les courants de la formation continue en entreprise présentent certaines similitudes fonctionnelles. Mais il faut se garder d'en tirer la conclusion que la qualité est facile à déterminer. Les courants évoluent; naguère, on considérait fréquemment que la formation dans des ateliers distincts, dans des écoles et des centres de formation dissociés du monde du travail, témoignait d'une meilleure qualité. À présent, on assiste à une renaissance de la formation au poste de travail, la considérant comme une méthode d'apprentissage

qualitativement exigeante, irremplaçable et méritant davantage d'attention qu'autrefois.

Une façon d'évaluer les dispositifs de formation continue serait de laisser le soin de le faire aux futurs et aux anciens formés eux-mêmes, comme le suggère Stahl dans son deuxième article. Rien d'étonnant à cela, car l'offre de formation continue a considérablement augmenté, à tel point que toute évaluation systématique, même circonscrite, est très difficile. Bien sûr, dans un marché de plus en plus opaque, le client est roi, mais il s'agit souvent d'un roi fort candide. Telle est peut-être la raison de l'importance que peut revêtir l'auto-évaluation, mais elle ne peut être efficace qu'à condition que l'on puisse procéder à une comparaison entre plusieurs possibilités.

C'est une démarche différente qu'expose Capela pour décrire l'évaluation et l'accréditation de la formation dont bénéficie le Portugal grâce au concours du Fonds social européen. Il y a là une telle richesse d'éléments systématiques, de circuits de rétroaction et de pondération de différents types de critères et d'intérêts que l'on pourrait y voir une description d'un monde parfait. On peut avancer que telle devrait être la norme pour tout projet de formation professionnelle de l'UE. Néanmoins, on retrouve en ce qui concerne ISO 9000 la question de savoir si la formalisation va fonctionner et si un souci "formel" de qualité en garantit toujours l'aboutissement "matériel". La réponse n'est pas si simple, et quiconque se prononce en faveur d'une idée universelle et opérationnelle du contrôle de la qualité devra affronter aussi la difficulté d'éviter toute formalisation superficielle. Souhaiter l'égalité et l'équité dans la mise en œuvre, c'est plaider également pour la formalisation. La règle de l'application équitable de la loi est nécessairement bureaucratique.

Puisque nous parlons du rôle de la loi et de la bureaucratie, et pour ce qui est du thème de l'assurance qualité, nombre de lecteurs ne seront guère surpris de constater que sur les articles d'un numéro de notre Revue consacré à la qualité, une majorité des deux tiers environ sont dus à des auteurs allemands. On dirait que les thèmes et les auteurs s'attirent



mutuellement. Mais ce serait être fort superficiel d'en conclure que c'est chez les Allemands que l'on se préoccupe de la qualité dans la formation professionnelle avec le plus de ferveur et de souci de réglementation. Que l'on se souvienne que le dispositif d'évaluation le plus méticuleux vient du Portugal. Il n'en reste pas moins qu'un système assez général et largement applicable d'assurance qualité dans un domaine spécifique, celui de la formation à l'utilisation des commandes programmables dans l'électrotechnique, décrite par Jenewein et Kramer, vient d'Allemagne. On notera que ce qui caractérise cet exemple, ce sont des accords tacites sur les normes plutôt qu'une recherche introspective profonde sur les critères, les mesures, les méthodes de formation, etc. Gardons cela à l'esprit pour éviter de nous leurrer sur les possibilités de substituer à un pragmatisme judicieux un intégrisme de codification et de certification. Ce qui rend viable le dispositif de formation et d'assurance qualité relatif aux commandes programmables, ce n'est pas sa rigueur érudite et sa sophistication; c'est le fait qu'il est institutionnellement fondé sur une communauté professionnellement cohérente et bien organisée de praticiens, et la profession a bien entendu appris bien des choses sur les commandes programmables; elles nous accompagnent sur une grande échelle depuis plus de dix ans.

Enfin, l'exemple polonais présenté par Wójcicka est précieux dans la mesure où il montre que l'insécurité qui résulte d'une libéralisation radicale de l'assurance qualité, d'un exercice immodéré du libéralisme dans un marché de la formation en pleine croissance, aboutit à renforcer l'évaluation et la certification. Les difficultés n'en sont cependant pas moindres, car le risque de formalisme superficiel reste toujours présent.

En conclusion, on ne trouvera pas dans ce numéro de système absolu d'assurance qualité. Que peut-on donc faire pour œuvrer vers une amélioration de la qualité et de l'assurance qualité? On avait demandé un jour à Duke Ellington de définir le "swing". Il répondit tout simplement: "si vous ne le sentez pas, vous ne le reconnaîtrez pas". Les choses les plus importantes se passent de définition opérationnelle générale, et on distingue les vrais connaisseurs à ce qu'ils n'en ont pas besoin. On peut appliquer cela à l'assurance qualité dans la formation professionnelle. Essayez de la comprendre dans ses différents arrangements, mettez-vous au diapason des articles, recherchez comment l'améliorer par l'improvisation, et alors un sens de la qualité montera en vous. En ce sens, ce numéro est d'orientation plus pratique que ne pourraient l'imaginer ceux qui pensent que la pratique commence par un dispositif complexe et formel.

Arndt Sorge





L'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels

Évaluer les évaluations

Régulation de la qualité de la formation professionnelle par les pouvoirs publics en Allemagne, en France et en Angleterre 7

Richard Koch, Jochen Reuling

À l'avenir, il pourrait s'avérer nécessaire de trouver de nouvelles combinaisons entre la régulation par les critères relatifs aux moyens et par les critères relatifs aux résultats, ainsi qu'entre la garantie de la qualité par l'État et la garantie au niveau interne par les prestataires. La tendance, observable partout dans l'UE, à la multiplication des filières de formation et à l'incitation à la concurrence des différents prestataires sur les marchés de la formation pourrait bien aboutir à une réorientation de la régulation de la qualité par les pouvoirs publics.

L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle 14

Erwin Seyfried

Il y a lieu d'instaurer une convergence accrue entre les débats sur la politique de formation et la politique de l'emploi, et d'accomplir davantage d'efforts de part et d'autre pour coordonner des approches cohérentes en matière de recherche basées sur des indicateurs de qualité s'intéressant à la fois aux processus et aux produits.

Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation 21

Wouter van den Berghe

Bien que l'expérience relative à l'application des normes ISO 9000 dans le domaine de l'enseignement et de la formation soit encore limitée, il est déjà possible d'en tirer certaines conclusions provisoires.

Garantir la qualité de la formation sur le lieu de travail

La formation continue interne dans les entreprises d'Europe: tendances 31

Thomas Stahl

Optimiser la formation continue en entreprise signifie pour les entreprises d'Europe créer de nouvelles sources d'innovation par l'intégration de la formation et du travail.

L'autoévaluation, voie royale de l'assurance qualité dans la formation continue? 35

Thomas Stahl

"L'autoévaluation étant intégrée (...) dans l'évaluation par des tiers, l'assurance qualité de la formation continue peut être plus simple, plus efficace et, surtout, plus conséquente dans sa finalité, qui est l'amélioration permanente de la pratique de la formation continue."



Études de cas

Système d'accréditation des organismes de formation – Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation..... 49

Carlos Capela

Le système d'accréditation des organismes de formation n'est pas un système de certification de la qualité, mais plutôt un système qui, par la voie méthodologique jugée la plus adéquate au niveau du contexte et de l'«objet» considérés, vise à contribuer à la qualité et l'adéquation des interventions de formation et à la structuration de l'offre qui les sous-tend.

L'assurance qualité en matière de formation professionnelle continue pour les petites et moyennes entreprises de l'artisanat allemand – illustrée par les travaux du ZWH (Office central de formation continue de l'artisanat) dans le domaine de la formation 56

Klaus Jenewein, Beate Kramer

Cet article traite des principes fondamentaux et des travaux du ZWH en matière d'assurance qualité dans le domaine de la formation continue de l'artisanat.

Création d'un système externe d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur – l'exemple de la Pologne 64

María Wójcicka

Cet article examine les directions principales menant à la recherche d'une solution au problème de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur polonais et met particulièrement l'accent sur l'enseignement professionnel supérieur.

À lire

Choix de lectures 72



Régulation de la qualité de la formation professionnelle par les pouvoirs publics en Allemagne, en France et en Angleterre

Introduction

Le développement et l'application de critères de qualité obligatoires pour tous en matière de formation professionnelle pour les jeunes sont considérés dans les trois pays en question comme une tâche qui incombe essentiellement aux pouvoirs publics et ne doit pas être laissée au jeu de la concurrence entre les prestataires de formation. Les critères pour l'organisation d'une formation de qualité par les différents prestataires (écoles, entreprises, autres organismes de formation) peuvent consister en critères concernant les différents facteurs de qualité internes à la formation (contenu de la formation/programmes, personnel, matériels de formation, organisation de la formation) et/ou en critères portant sur les résultats visés, le niveau exigé pour l'examen.

La régulation de la qualité de la formation professionnelle¹ par les pouvoirs publics comporte trois grands domaines d'action:

- assurer la coordination des acteurs qui peuvent déterminer des critères de qualité obligatoires pour tous;
- institutionnaliser les critères et instaurer un système de contrôle approprié pour garantir leur respect, de manière à engen-

drer une obligation au niveau de l'action des prestataires de formation;

□ aider si nécessaire, en vue de disposer d'une offre suffisante de places de formation, certains groupes de prestataires de formation qui ne pourraient pas par leurs propres moyens satisfaire aux normes de qualité imposées.

L'une des principales fonctions de la régulation de la qualité par les pouvoirs publics est d'établir parmi tous les participants la confiance dans la qualité de la formation. Les jeunes doivent pouvoir être sûrs que la formation qui leur est offerte correspond au moins aux normes de qualité fixées par les pouvoirs publics. Les employeurs doivent pouvoir se fier à la valeur des certificats de formation, ce qui constitue aussi une condition essentielle pour le bon fonctionnement du marché du premier emploi. Les établissements du système d'éducation doivent pouvoir être sûrs que les droits formels liés à un diplôme s'accompagnent bien des compétences correspondantes.

La portée des interventions publiques dans le domaine de la formation est une question sur laquelle se dégagent deux positions fondamentales, qui ne revêtent pas seulement un caractère théorique, mais qui reflètent aussi des conceptions politiques. Pour les uns, l'intervention

Richard Koch

Directeur du service "Comparaison internationale de la formation professionnelle" au Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB - Institut fédéral pour la formation professionnelle), Berlin

Jochen Reuling

Collaborateur au service "Comparaison internationale de la formation professionnelle" au Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB - Institut fédéral pour la formation professionnelle), Berlin

Cet article décrit et compare les principales caractéristiques de la régulation de la qualité de la formation professionnelle des jeunes en partant de l'exemple de trois systèmes de formation professionnelle initiale ayant une structure différente.

¹ Il convient d'établir une distinction entre la régulation de la qualité par les pouvoirs publics au niveau systémique et les méthodes internes à chaque organisation de garantie de la qualité, qui ne sont pas traitées ici.



“La forme que revêt la régulation de la qualité de la formation par les pouvoirs publics dépend en grande partie du système de formation professionnelle institutionnalisé et de son contexte national spécifique.”

publique a essentiellement pour tâche d'organiser les conditions de fonctionnement du marché de la formation professionnelle de telle manière qu'un équilibre du marché puisse être atteint, par exemple grâce à une amélioration de la transparence de l'offre de formation par la définition de critères en matière de formation.

Pour les autres, les interventions de soutien du marché ne peuvent à elles seules garantir une qualité suffisante de l'offre de formation et d'autres interventions sont nécessaires pour compléter les effets de régulation du marché. Les formes de financement de la formation liées à des critères de qualité en sont un exemple.

Les acteurs de la régulation de la qualité de la formation peuvent être aussi, outre les institutions publiques, les partenaires sociaux, qui participent à la négociation d'accords applicables à tous. La régulation de la qualité peut être également entièrement déléguée à des organismes non publics (par exemple les Chambres consulaires en Allemagne).²

La forme que revêt la régulation de la qualité de la formation par les pouvoirs publics dépend en grande partie du système de formation professionnelle institutionnalisé et de son contexte national spécifique. Cet article décrit et compare les principales caractéristiques de la régulation de la qualité de la formation professionnelle des jeunes en partant de l'exemple de trois systèmes de formation professionnelle initiale ayant une structure différente.

□ La formation professionnelle de type dual en Allemagne: un exemple de système de formation basé sur l'entreprise et régulé de façon corporatiste. Les partenaires sociaux jouent un rôle décisif dans la détermination des critères qualitatifs minima pour la partie de la formation se déroulant en entreprise, lesquels servent aussi de base pour les critères concernant la partie scolaire.

□ La formation professionnelle de type scolaire en France: un exemple de système de formation basé sur l'école et régulé par l'État. Les critères de qualité sont fixés par le ministère de l'Éducation. Les partenaires sociaux n'ont qu'un rôle

consultatif en ce qui concerne la structure des diplômes de formation professionnelle.

□ La formation pour les qualifications professionnelles nationales (NVQ) en Angleterre: un exemple de système de formation régulé principalement par le marché. En vue d'améliorer la transparence de l'offre sur le marché de la formation, l'État reconnaît les critères de qualifications nationales élaborés en grande partie par les employeurs.

Détermination des critères de qualité

Les critères de qualité pour la *formation duale en Allemagne* doivent d'une part permettre de garantir une formation autant que possible moderne et de haut niveau. D'autre part, ils ne doivent toutefois pas être placés si haut qu'ils risquent de compromettre la capacité et la bonne volonté des entreprises formatrices et par là l'offre de places de formation dont la société a besoin. L'État laisse en grande partie les partenaires sociaux trouver des compromis appropriés au cours de négociations. Ce "principe du consensus" favorise l'acceptation par les entreprises des règlements relatifs à la formation, mais il comporte le risque de voir la modernisation bloquée ou tout au moins fortement retardée par les conflits d'intérêts entre les partenaires sociaux.

Les règlements de formation déterminent les contenus minima de la formation que l'entreprise doit dispenser, ainsi que les matières à présenter à l'examen. Le système de critères minima permet aux entreprises d'approfondir certains domaines de la formation au-delà du niveau de qualité déterminé tout en garantissant une qualification minimale identique sur l'ensemble du marché du travail. Les programmes d'enseignement des écoles professionnelles sont établis en accord avec les règlements de formation correspondants. L'examen final est un examen d'aptitude professionnelle organisé à l'extérieur des établissements de formation par des jurys d'examen paritaires mis en place par les Chambres. Des directives sur l'uniformisation de la procédure

² Voir Koch (1998), p. 193-276, pour plus de détails sur la comparaison de la régulation de la qualité entre le système dual allemand et le système scolaire français de formation professionnelle.



d'examen et le choix souvent interrégional des sujets d'épreuve permettent d'éviter une trop grande variabilité des examens.

Les Chambres compétentes subordonnent l'accréditation des entreprises formatrices au respect d'un cahier des charges légal relatif au personnel et au lieu de formation. Les entreprises doivent en outre prouver qu'elles sont capables de dispenser l'ensemble des contenus de la formation stipulés dans le règlement correspondant; elles peuvent toutefois constituer avec d'autres entreprises un réseau de formation ou coopérer avec un centre de formation interentreprises.

Dans le cas de la *formation professionnelle de type scolaire en France*, l'État, en déterminant des critères de qualité, se pose en fait en grande partie des exigences à lui-même. Toutefois, pour garantir les perspectives d'emploi des diplômés, les règlements relatifs aux diplômes doivent tenir suffisamment compte des besoins de qualifications des entreprises. Les objectifs de la formation doivent donc être formulés de telle manière que l'acquisition des savoirs exigés puisse également se faire dans le cadre d'un enseignement scolaire. Aucune norme générale de qualité n'est fixée en ce qui concerne les phases de formation en entreprise. C'est l'école qui est responsable d'un niveau suffisant de qualité des phases de formation obligatoires en entreprise, mais elle a une position plutôt faible dans ce domaine.

Dans le *système anglais des NVQ*, la régulation de la qualité consiste à déterminer non pas le contenu de la formation professionnelle, mais les résultats de la formation en tant que compétences professionnelles étroitement liées à des activités déterminées. Il en découle que l'examen joue un rôle majeur. En revanche, le lieu de formation, qu'il s'agisse d'entreprises, de *Colleges for Further Education* ou de tout autre organisme de formation, ainsi que le temps mis par l'apprenant pour acquérir les compétences correspondantes, ne sont pas du tout réglés. Les critères professionnels sont élaborés par des organismes sectoriels, puis examinés et accrédités par une institution publique (*Qualification and Curriculum Authority, QCA*).

La détermination de critères professionnels exige des compromis: d'une part, les critères doivent refléter les pratiques modernes de travail, sans pour autant exclure totalement les fournisseurs traditionnels de formation; d'autre part, il faut permettre une évaluation interne valide des compétences professionnelles, sans que les examens deviennent un facteur de coût trop important. Dans la pratique, on constate la tendance à détailler fortement les critères d'examen, ce qui augmente le coût des examens, sans pour autant garantir une fiabilité suffisante (Wolf, 1995).

Le système allemand (formation duale) et le système français (formation scolaire) ont ceci en commun que la régulation de la qualité par les pouvoirs publics repose sur une combinaison de critères relatifs au processus d'apprentissage (programmes, conditions d'aptitude du personnel de formation) et de règlements relatifs au contrôle des résultats de l'apprentissage. Il s'agit là d'une différence fondamentale par rapport au système britannique des NVQ, qui est essentiellement régulé par la détermination des résultats de la formation.

Modernisation des critères de formation: problèmes et concepts

En *Allemagne*, les critères de formation tendent à se référer à la pratique professionnelle usuelle. Les nouvelles techniques et autres exigences modernes ne peuvent être inscrites dans les programmes de formation que s'il existe un nombre suffisant d'entreprises à même d'en assurer l'enseignement. Il s'ensuit que les règlements de formation pour les entreprises et les programmes scolaires ont tendance à afficher un certain retard par rapport aux toutes dernières pratiques professionnelles. Afin que les règlements de formation soient plus ouverts sur l'avenir, le contenu de la formation se réfère de moins en moins à l'utilisation de procédés ou d'équipements précis, il est en revanche axé sur la fonction et formulé de la façon la plus neutre possible, tant en ce qui concerne les produits que les techniques.

“Le système allemand (formation duale) et le système français (formation scolaire) ont ceci en commun que la régulation de la qualité par les pouvoirs publics repose sur une combinaison de critères relatifs au processus d'apprentissage (...) et de règlements relatifs au contrôle des résultats de l'apprentissage. Il s'agit là d'une différence fondamentale par rapport au système britannique des NVQ, qui est essentiellement régulé par la détermination des résultats de la formation.”



“Si les critères se rapportent de près à une tâche concrète, comme en Angleterre, ils courent alors tout particulièrement le risque de devenir obsolètes. Si les diplômes sanctionnant la formation se caractérisent par un fort pourcentage de connaissances professionnelles générales et théoriques, comme en France, leur vieillissement est moins rapide, mais ils risquent de perdre de leur pertinence sur le marché du travail. Le système de formation duale en Allemagne, avec des critères professionnels minima, représente un compromis entre les approches anglaise et française.”

En France, les critères de formation à caractère professionnel s'appuient sur la pratique des grandes entreprises et sur le niveau des techniques qui y sont utilisées et qui deviennent ainsi en quelque sorte les critères de référence. La formation se déroulant principalement en milieu scolaire, il est possible d'inscrire les techniques modernes en tant qu'enseignement technique dans les règlements relatifs à la formation; en outre il n'est pas nécessaire de tenir compte de la capacité des entreprises à assurer une telle formation.

En Angleterre, les NVQ fixent les critères professionnels en se référant de façon très étroite aux exigences concrètes de travail, notamment en ce qui concerne les niveaux de difficulté les plus bas, ce qui rend en principe nécessaire une révision permanente. Celle-ci est facilitée par le fait qu'une qualification professionnelle se compose de différentes unités de compétence (*units*), chacune correspondant à une fonction spécifique. Il est ainsi possible de procéder à des adaptations en fonction des nouvelles exigences professionnelles, sans changer l'ensemble de la qualification. Une modernisation trop fréquente des différentes unités de compétence risquerait toutefois d'entraîner l'obsolescence d'unités obtenues auparavant par des candidats qui étalent sur un temps assez long l'acquisition d'une qualification professionnelle. On constate plus fréquemment la création d'une nouvelle qualification professionnelle à côté de celle qui existe déjà, ce qui peut conduire globalement à une inflation des certificats (Raffe, 1994).

Chaque forme nationale - et/ou spécifique à un système - d'actualisation des critères de formation présente des avantages et des inconvénients. Si les critères se rapportent de près à une tâche concrète, comme en Angleterre, ils courent alors tout particulièrement le risque de devenir obsolètes. Si les diplômes sanctionnant la formation se caractérisent par un fort pourcentage de connaissances professionnelles générales et théoriques, comme en France, leur vieillissement est moins rapide, mais ils risquent de perdre de leur pertinence sur le marché du travail. Le système de formation duale en Allemagne, avec des critères professionnels minima, représente un

compromis entre les approches anglaise et française.

Contrôle et garantie de la qualité de la formation

En Allemagne, la garantie de la qualité de la formation dans les entreprises est confiée aux Chambres. L'accumulation de mauvais résultats aux examens parmi les jeunes en formation dans une entreprise donnée peut être à l'origine d'un contrôle du respect des normes de qualité. Le contrôle de la qualité de la formation en entreprise prend en général la forme d'un autocontrôle des employeurs, ce que les syndicats voient d'un oeil critique. La garantie de la qualité de l'enseignement dans les écoles professionnelles est prise en charge par la direction des écoles et le service de l'inspection scolaire.

En France, le contrôle de la qualité de l'enseignement professionnel est du ressort du ministère de l'Éducation et de ses services régionaux. L'évaluation générale au niveau national des divers facteurs de qualité (comme la qualification des enseignants ou l'équipement didactique) est assurée par les inspecteurs généraux. Le contrôle direct des différents établissements d'enseignement professionnel, ainsi que des stages de formation en entreprise, est effectué par les inspecteurs académiques. Le taux d'échec aux examens fournit un indice quant aux lacunes que peut présenter la formation dans les différentes écoles.

En Angleterre, les examens de compétences se déroulent au niveau interne dans le cadre du lieu de formation, conformément à un cahier des charges détaillé. L'aptitude des prestataires de formation à agir en tant que centres NVQ revêt par conséquent une importance majeure, étant donné que seule cette aptitude peut permettre de garantir autant que possible l'uniformité de la validité des certificats d'aptitude professionnelle. Pour leur accréditation en tant que centres NVQ, qui est effectuée par des sociétés de certification à caractère commercial, ils doivent prouver qu'ils sont capables d'appliquer les procédures d'évaluation, que leurs collaborateurs chargés de la formation possèdent les certificats d'aptitude



prescrits et qu'ils disposent d'un système interne de garantie de la qualité. Les sociétés de certification sont quant à elles accréditées par le QCA sur la base de critères déterminés. Ce système de garantie de la qualité est non seulement très onéreux, mais également peu fiable, et le fait que le financement des prestataires de formation dépende du nombre de candidats reçus à l'examen joue aussi un rôle. En ce qui concerne les programmes de formation financés par les fonds publics, un contrôle supplémentaire de la qualité a lieu par le biais de critères internes (par exemple, l'équipement du centre de formation).

Dans les systèmes de formation considérés, l'évaluation des résultats des examens constitue une base importante pour les mesures de garantie de la qualité. Le contrôle externe des établissements de formation joue un rôle essentiel tant en Allemagne qu'en France. En Angleterre, en revanche, on essaye de garantir la qualité de la formation en grande partie à l'aide de systèmes internes. Toutefois, les établissements de formation sont mieux contrôlés lorsqu'ils bénéficient de fonds publics.

Mesures de soutien de l'État pour les prestataires de formation

En dépit de critères de qualité applicables à tous et d'un contrôle public de la qualité, on constate en pratique, comme le montrent les données empiriques, des différences non négligeables dans la qualité de la formation professionnelle (Damm-Rüger et al., 1988; Pascaud/Simonin, 1987). Au niveau politique, on peut retirer ou refuser d'accorder l'accréditation aux prestataires de formation, s'ils ne respectent pas les critères ou ne peuvent pas s'y conformer. Une autre possibilité consiste à offrir une aide (subsidaire) aux prestataires qui ne peuvent pas remplir les critères par leurs propres moyens.

Dans le *système allemand (formation duale)*, l'aide aux centres de formation interentreprises constitue le moyen le plus important des pouvoirs publics pour garantir la qualité. Ces centres de formation doivent notamment permettre de combler les déficits de la formation dans les peti-

tes et moyennes entreprises. Un deuxième axe prioritaire est constitué par la formation continue du personnel chargé de la formation dans les entreprises et des enseignants des écoles professionnelles.

Dans le *système français (formation scolaire)*, l'un des problèmes fondamentaux de la régulation de la qualité par les pouvoirs publics consiste à ajuster la pratique de la formation aux critères optima prescrits. Étant donné que la qualité de la formation est déterminée essentiellement par la compétence des enseignants et par le matériel de formation disponible, l'aide de l'État porte en priorité sur ces deux facteurs. Les écoles ne peuvent pas garantir une modernisation suffisante de leur équipement en machines et en outillage, si elles n'ont pas accès à des ressources supplémentaires provenant des entreprises, notamment par le biais de la taxe d'apprentissage. Les différences dans les rapports entre les écoles et les entreprises locales engendrent des différences quant aux chances de pouvoir disposer de moyens supplémentaires. L'État peut, au moins en partie, compenser ces différences par l'attribution prioritaire d'une aide.

En Angleterre, les prestataires de formation se trouvent en concurrence les uns avec les autres sur les marchés de la formation pour l'attribution de fonds publics, une certaine somme étant fixée par apprenti. Une aide financière supplémentaire permettant à certains groupes de prestataires de formation d'investir pour accroître la qualité entraînerait une distorsion de la concurrence. Afin d'améliorer la qualité de la formation qu'ils offrent, et ainsi leur compétitivité, les prestataires de formation peuvent créer des réseaux de formation, au sein desquels ils se spécialiseront éventuellement, en fonction de leurs ressources, dans la formation à certaines unités de compétence.

En Allemagne, l'objectif d'une formation de haute qualité ne doit pas, dans la mesure du possible, être atteint au détriment du nombre déjà restreint de places de formation en entreprise. C'est pourquoi les mesures d'aide de l'État revêtent une très grande importance, surtout pour les petites et moyennes entreprises. Le système français d'enseignement professionnel peut atténuer au mieux ses problè-

“Le contrôle externe des établissements de formation joue un rôle essentiel tant en Allemagne qu'en France. En Angleterre, en revanche, on essaye de garantir la qualité de la formation en grande partie à l'aide de systèmes internes.”

“En Allemagne, l'objectif d'une formation de haute qualité ne doit pas, dans la mesure du possible, être atteint au détriment du nombre déjà restreint de places de formation en entreprise. (...) Le système français d'enseignement professionnel peut atténuer au mieux ses problèmes structurels d'adaptation au changement rapide des pratiques professionnelles en définissant des critères de formation adaptés aux possibilités des établissements scolaires. En Angleterre, des mesures subsidiaires de soutien de la part de l'État en faveur de certains groupes de prestataires de formation seraient contraires au système.”



Tableau :
Comparaison des cadres institutionnels de régulation de la qualité

	Allemagne (système dual)	France (système scolaire)	Grande-Bretagne (système des NVQ)
Objectif de formation	Aptitude à exercer une activité professionnelle qualifiée	Préparation théorique technique à un champ d'activités professionnelles	Compétences pour l'exercice de certaines tâches
Critères de la formation	Critères minima pour les formations, basés sur la pratique courante en entreprise	Critères optima basés sur les exigences des grandes entreprises modernes	Critères pour les évaluations/examens, basés sur les "bonnes pratiques" d'un secteur
Réglementation des diplômes de formation professionnelle	Négociation entre les partenaires sociaux sur les valeurs de référence, coordination par un service public (BIBB), décret ministériel	Élaboration par une instance publique (CPC), consultation des partenaires sociaux, décret ministériel	Élaboration par les organismes nationaux de formation dominés par les employeurs, accréditation par une institution publique (QCA)
Organisation	Formation en entreprise, si nécessaire dans un centre de formation interentreprises, complétée par l'école professionnelle	Formation scolaire complétée par des périodes de formation en entreprise (alternance scolaire)	Non réglée
Pourcentage d'enseignement général	Environ un tiers de l'enseignement dans les écoles professionnelles	Environ la moitié de l'enseignement dans les écoles d'enseignement professionnel	Seulement si nécessaire pour l'activité professionnelle
Durée de la formation en entreprise	Environ 75 % de la durée de la formation (en moyenne 34 semaines sur 46 semaines par an)	Environ 25 % de la durée de la formation (4 à 10 semaines sur 35 semaines par an)	Lieu et durée de la formation non réglés
Réglementation de la formation en entreprise	Règlements de formation avec contenus minima exigibles	Recommandation relative au contenu de la formation	Non réglée
Examen	Jury d'examen des Chambres	Examen de l'État	Évaluation/examen interne au niveau du prestataire de formation
Contrôle de la qualité	Chambres (entreprises), inspection scolaire (écoles)	Inspection académique (école et entreprise)	Vérification interne et externe de la gestion de la qualité, inspection des <i>Colleges</i> par les pouvoirs publics

mes structurels d'adaptation au changement rapide des pratiques professionnelles en définissant des critères de formation adaptés aux possibilités des établissements scolaires. En Angleterre, des mesures subsidiaires de soutien de la part de l'État en faveur de certains groupes de prestataires de formation seraient contraires au système.

Encouragement par l'État des pratiques novatrices de formation

En *Allemagne*, dans le système dual, les principales initiatives novatrices en matière de qualité de la formation viennent en particulier des entreprises dans lesquelles



les le personnel qualifié constitue un facteur important de compétitivité. Les efforts de développement déployés par de telles entreprises sont souvent encouragés et propagés par des projets pilotes soutenus par l'État. De tels projets pilotes sont également réalisés dans les écoles professionnelles.

En France, dans l'enseignement professionnel, l'incitation à innover vient surtout des problèmes d'adéquation entre les besoins de qualifications des entreprises et l'évolution de la demande de formation. Le ministère de l'Éducation procède à une évaluation centrale des exigences en matière d'innovation et, en général suivant un processus "du haut vers le bas", des projets novateurs de formation sont développés, testés et diffusés.

En Angleterre, le système du financement des prestataires en fonction des résultats de la formation qu'ils assurent (*output-related funding*) représente une certaine incitation à innover. Il en est de même pour la publication du classement des prestataires de formation d'après le taux de réussite de leurs candidats aux NVQ et pour les distinctions attribuées aux meilleures innovations. Des appels d'offres sont organisés pour le développement de projets novateurs, afin d'encourager de façon ciblée les innovations dans certains domaines.

En général, il semble qu'il existe en Allemagne et en Angleterre, plus qu'en France, une culture décentralisée de l'innovation au niveau des prestataires. En Allemagne, l'État reprend sous la forme de projets pilotes les initiatives novatrices développées dans différentes entreprises et écoles professionnelles. En France, les projets pilotes servent plutôt à tester les innovations élaborées au niveau central. En revanche, en Angleterre, pour promouvoir les innovations, on mise

davantage sur la concurrence entre les prestataires de formation, que l'État essaye en outre de stimuler.

Réorientation de la régulation de la qualité par les pouvoirs publics?

Tout système de régulation de la qualité de la formation par les pouvoirs publics possède ses propres limites. La régulation telle qu'elle prévaut en Allemagne et en France et qui recourt essentiellement à des critères relatifs aux facteurs internes de qualité de la formation nécessite une réglementation complexe, ce qui rend plus difficile une adaptation rapide à la modification des exigences. La régulation par le biais de critères portant sur les résultats, comme en Angleterre, présente des problèmes importants de mise en oeuvre et est liée à des procédures coûteuses d'évaluation et de garantie de qualité.

À l'avenir, il pourrait s'avérer nécessaire de trouver de nouvelles combinaisons entre la régulation par les critères relatifs aux moyens et par les critères relatifs aux résultats, ainsi qu'entre la garantie de la qualité par l'État et la garantie au niveau interne par les prestataires. La tendance, observable partout dans l'UE, à la multiplication des filières de formation et à l'incitation à la concurrence des différents prestataires sur les marchés de la formation pourrait bien aboutir à une réorientation de la régulation de la qualité par les pouvoirs publics. En outre, l'importance des systèmes internes de garantie de la qualité devrait continuer de croître, dans la mesure où les écoles publiques et les services de formation des entreprises sont aussi de plus en plus souvent considérés comme des prestataires de services.

“En général, il semble qu'il existe en Allemagne et en Angleterre, plus qu'en France, une culture décentralisée de l'innovation au niveau des prestataires. En Allemagne, l'État reprend sous la forme de projets pilotes les initiatives novatrices développées dans différentes entreprises et écoles professionnelles. En France, les projets pilotes servent plutôt à tester les innovations élaborées au niveau central. En revanche, en Angleterre, pour promouvoir les innovations, on mise davantage sur la concurrence entre les prestataires de formation, que l'État essaye en outre de stimuler.”

Bibliographie

Damm-Rüger S., Degen U. et Grünewald U. (1988), "Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung in Ausbildungsbetrieben von Industrie, Handel und Handwerk", Bundesinstitut für Berufsbildung, *Berichte zur beruflichen Bildung*, n° 101, Berlin/Bonn.

Koch R. (1988), "Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifika-

tionsbedarf", Bundesinstitut für Berufsbildung, *Berichte zur beruflichen Bildung*, vol. 217, Bertelsmann, Bielefeld.

Pascaud E. et Simonin B. (1987), "La rénovation des enseignements technologiques et professionnels", *Collection des rapports*, Crédoc, Paris.

Raffe D. (1994), "The new flexibility in vocational education", in W. J. Nijhof, J. N. Streumer (dir.),

Flexibility in vocational education and training, Lemma, Utrecht, Pays-Bas, p. 13-32.

Wolf A. (1995), *Competence-based assessment*, Open University Press, Buckingham - Philadelphia.



Erwin Seyfried

FHVR - Berlin

*Centre de recherche pour
la formation professionnelle,
le marché du travail
et l'évaluation*

Il est incontestable que les évaluations des programmes de formation professionnelle sont aujourd'hui plus nombreuses, même si elles ne remplissent pas toujours le rôle qui leur est confié. La transparence de la communication et la discussion ouverte sur les méthodes et résultats de l'évaluation des programmes de formation professionnelle ne font pas vraiment partie de la culture européenne. Le discours critique entre les scientifiques et évaluateurs d'une part et les hommes politiques et administrateurs responsables des programmes d'autre part reste à développer. Il faut une plus grande convergence entre les débats concernant la politique de formation et la politique de l'emploi, et davantage d'efforts de part et d'autre pour coordonner des approches cohérentes en matière de recherche basées sur des indicateurs de qualité s'intéressant à la fois aux processus et aux produits.

L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle

Introduction

Cet article est basé sur les résultats d'une étude commanditée par le CEDEFOP, menée dans cinq pays d'Europe (Belgique, Allemagne, France, Grèce et Portugal), dont l'objectif était d'analyser des études d'évaluation de programmes de formation professionnelle. Au centre de la réflexion figuraient l'importance, les méthodes et les pratiques de l'examen de la qualité des programmes de formation professionnelle. Les études d'évaluation analysées s'intéressaient en premier lieu aux programmes destinés aux chômeurs et, dans une moindre mesure, à la formation complémentaire des travailleurs disposant d'un emploi. La plupart de ces programmes étaient (co)financés par les pouvoirs publics.

Une importance croissante des évaluations des programmes de formation professionnelle?

Les premiers résultats ont montré, dans tous les pays couverts par l'analyse, une tendance marquée à l'augmentation du nombre des études d'évaluation sur les programmes de formation professionnelle. Cette évolution s'explique notamment par les incitations émanant des programmes européens. De plus en plus, l'évaluation apparaît comme une partie intégrante des nouveaux programmes mis en œuvre. Au Portugal par exemple, l'évaluation des actions de formation complémentaire financées par l'État est devenue obligatoire. Elle s'intéresse cependant avant tout aux aspects administratifs et met l'accent principal sur les indicateurs financiers et ma-

tériels, sans trop se soucier de l'évaluation compétente des qualifications professionnelles acquises et de leur utilité sur le marché de l'emploi.

Dans le contexte de notre méta-analyse, une série d'études – concernant particulièrement le Portugal et la Grèce – ont fait partiellement l'objet d'une analyse méthodologique plus détaillée, les méthodes utilisées étant considérées comme relevant d'un savoir-faire privé, et donc non publiées. D'une manière générale, il faut noter que certaines études, et en particulier celles qui donnaient des résultats critiques ou controversés, étaient souvent considérées comme non publiables.

Sur le plan quantitatif, il est incontestable que l'importance des évaluations des programmes de formation professionnelle a augmenté, même si ces évaluations ne remplissent pas toujours le rôle qu'elles sont censées remplir. L'importance qualitative de ces évaluations tient au fait qu'elles sont un instrument d'appréciation d'objectifs spécifiques, de démonstration des relations de cause à effet, et donc d'optimisation des procédures, processus ou produits. La transparence de la communication et la discussion ouverte sur les méthodes et résultats de l'évaluation des programmes de formation professionnelle ne font pas vraiment partie de la culture européenne. L'examen sans restriction et l'utilisation des résultats des évaluations pour le développement ultérieur de la pratique des programmes ne fonctionnent que d'une manière limitée. Le discours critique entre les scientifiques et évaluateurs d'une part et les hommes politiques et administrateurs responsables des programmes d'autre part reste à développer. L'évaluation des programmes ne doit pas se réduire à une fonction de faire-valoir des hommes politiques et de l'ad-



ministration, puisqu'elle ne peut remplir son rôle qu'en gardant une distance critique. Dans le cas contraire, seul un usage inapproprié sera fait du potentiel pratique des évaluations en vue de l'amélioration de la qualité des programmes de formation professionnelle.

Les évaluations des programmes de formation professionnelle et leurs méthodes

Selon la définition de Scriven (1994), l'évaluation des programmes de formation professionnelle peut être considérée comme une procédure visant à déterminer le mérite ou la valeur de ces programmes. Sur le plan théorique, cette définition n'est guère contestée (Cronbach, 1980; Guba, Lincoln, 1990; Patton, 1989). Cependant, à la fois selon l'école de pensée dominante et d'un point de vue empirique, il existe un consensus général pour estimer que le respect de certaines normes et la réalisation de certains objectifs et résultats préétablis du fait de la mise en œuvre d'un programme doivent servir de critères pour une évaluation des mérites ou de la valeur de ce programme (Fernández-Ballesteros et al., 1998).

Sur le plan méthodologique, les études d'évaluation analysées présentaient une grande variabilité et étaient loin d'utiliser des méthodes comparables. Cette situation s'explique d'une part par la matière même qui faisait l'objet de cet examen et par le grand nombre de variables influençant le déroulement et les résultats des programmes de formation professionnelle. D'autre part, elle s'explique également par le fait que nous commençons à peine à voir apparaître un ensemble d'outils méthodologiques généralement acceptés et uniformes pour l'évaluation des programmes de formation professionnelle.

À première vue, nous pouvons distinguer deux types différents, voire opposés, d'évaluation de programmes de formation professionnelle. Le premier type, basé sur la tradition universitaire et fréquemment mis en œuvre dans cet environnement, se considère comme relevant des sciences sociales appliquées, et se montre exi-

geant en ce qui concerne le respect des normes scientifiques pour l'établissement de relations de cause à effet. Alors que les évaluations de ce type peuvent prétendre tirer des conclusions scientifiquement fondées sur les effets, on leur reproche souvent d'être trop éloignées de la pratique quotidienne. Le second type d'évaluation est basé sur la gestion et la mise en œuvre des programmes, et met l'accent principal sur la fonction de formation de ces programmes. L'évaluation est considérée comme un élément inhérent à la gestion même des programmes de formation et elle s'intéresse donc moins à des résultats généralement valables qu'aux améliorations pratiques des programmes.

Par ailleurs, l'utilisation de telle ou telle méthode d'évaluation dans des cas spécifiques dépend des objectifs du programme, des objectifs de l'évaluation, de considérations de coût, de l'importance de certaines questions et, en définitive, des conditions spécifiques aux différents pays. Pour pouvoir classer de manière systématique la grande diversité des approches méthodologiques dans les études d'évaluation des programmes de formation professionnelle analysées, nous avons eu recours au modèle CIPP de Stufflebeam et Skinfeld (1988). En utilisant ce modèle, nous avons pu distinguer entre les évaluations basées sur les produits, les évaluations basées sur les processus et les évaluations basées sur les contextes.

Les évaluations basées sur les produits visent à évaluer la différence entre les objectifs et les résultats ou produits obtenus par un programme. La différence entre les objectifs affichés et les résultats effectifs est déterminée à l'aide de comparaisons objectifs/résultats. Dans ce type d'évaluation, un degré élevé de réalisation des objectifs est synonyme de grande qualité. Dans l'idéal, les objectifs sont opérationnalisés d'un point de vue quantitatif avant le lancement du programme, ce qui permet de mesurer précisément le degré de réalisation de ces objectifs. Les objectifs opérationnalisés de ce genre peuvent être le nombre de formés provenant de groupes cibles spécifiques (par exemple, le pourcentage relatif d'hommes et de femmes) que le programme de formation professionnelle veut atteindre, ou

“L'évaluation des programmes ne doit pas se réduire à une fonction de faire-valoir des hommes politiques et de l'administration, puisqu'elle ne peut remplir son rôle qu'en gardant une distance critique.”

“...nous pouvons distinguer deux types différents, voire opposés, d'évaluation de programmes de formation professionnelle. Le premier type, basé sur la tradition universitaire (...), se considère comme relevant des sciences sociales appliquées, et se montre exigeant en ce qui concerne le respect des normes scientifiques pour l'établissement de relations de cause à effet.(...) Le second type d'évaluation est basé sur la gestion et la mise en œuvre des programmes, et met l'accent principal sur la fonction de formation de ces programmes. L'évaluation (...) s'intéresse moins à des résultats généralement valables qu'aux améliorations pratiques des programmes.



“...une insuffisance se fait sentir au niveau de la recherche sur l'intégralité du cycle des programmes de formation professionnelle. Il n'existe guère d'étude considérant à la fois le contexte, les processus et les produits des programmes de formation professionnelle. De nombreuses études se concentrent sur des éléments isolés de ce cycle: (...) par exemple, (...) sur les besoins de formation (...)”

ils peuvent décrire les compétences et qualifications formelles que les formés doivent obtenir en suivant un programme, ou encore, ils peuvent anticiper le taux d'emploi des formés à l'issue du programme. Par conséquent, en ce qui concerne les produits des programmes de formation professionnelle, il est possible de faire une distinction entre les *outputs* (nombre et type de personnes concernées par le programme), les résultats (nombre et type de qualifications acquises par les formés) et le succès du programme (ses effets directs sur l'emploi).

Les évaluations basées sur les processus s'intéressent à la mise en œuvre du programme lui-même et aux procédures, modalités, accords, conflits, négociations, arrangements et relations qui se développent pendant la formation et entre les acteurs et agences concernés. Par conséquent, les évaluations basées sur le processus s'intéressent à l'organisation et aux procédures du programme. Elles tendent traditionnellement à suivre une approche davantage basée sur la formation, ce qui rend difficile une comparaison de leurs méthodes et résultats. Cependant, avec l'introduction croissante de critères de qualité tels que les normes ISO, les méthodes de l'évaluation des processus seront probablement davantage unifiées, du moins dans la mesure où le respect de certaines normes spécifiques en matière d'organisation et de procédure peut servir de garantie pour la qualité d'un programme de formation.

Les évaluations basées sur les contextes se rapportent aux conditions cadres de la mise en application des programmes de formation professionnelle. Il s'agit à la fois des aspects économiques, juridiques et sociaux au macro-niveau sociétal et des aspects institutionnels et organisationnels aux niveaux méso et micro de l'instance de formation. Des analyses plus ou moins poussées du contexte des programmes de formation professionnelle constituent presque inévitablement un élément nécessaire de toute évaluation, qu'elle soit basée sur les processus ou sur les produits. Il existe cependant aussi des évaluations basées sur les contextes, qui sont indépendantes des produits et processus. On pourrait citer comme exemple une analyse prospective du développement régional des besoins en main-d'œuvre ou

des besoins de qualifications professionnelles spécifiques dans certaines branches et secteurs de l'économie (agriculture, chantiers navals, textile, etc.). Une analyse visant à déterminer les exigences de qualification et les besoins de formation de groupes cibles spécifiques tels que les jeunes défavorisés ou les migrants pourrait également relever de ce type d'étude d'évaluation.

Les résultats de l'analyse des évaluations de programmes de formation professionnelle

L'analyse des études d'évaluation des programmes de formation professionnelle dans cinq pays d'Europe a clairement montré qu'une insuffisance se fait sentir au niveau de la recherche sur l'intégralité du cycle des programmes de formation professionnelle. Il n'existe guère d'étude considérant à la fois le contexte, les processus et les produits des programmes de formation professionnelle. De nombreuses études se concentrent sur des éléments isolés de ce cycle: certaines, par exemple, se concentrent sur les besoins de formation, d'autres sur l'organisation des actions de formation professionnelle, d'autres encore sur l'insertion professionnelle des formés. Un petit nombre d'études seulement se penchaient sur l'intégralité du cycle du programme et de ses différentes phases.

Les évaluations basées sur les contextes retenus dans le cadre de cette étude montrent qu'il est rarement possible d'examiner avec succès des exigences "objectives" de formation, telles qu'elles sont fixées pour des secteurs ou régions spécifiques, en même temps que les besoins subjectifs de formation des formés potentiels. Sur la base des évaluations s'intéressant aux contextes au niveau macro, les exigences de formation sont souvent définies exclusivement par la demande (future) du marché de l'emploi. Ces évaluations de type économétrique restent souvent assez théoriques et ne parviennent pas à fournir suffisamment d'informations détaillées pour permettre de tirer des conclusions quant aux perspectives et à la conception des programmes



de formation professionnelle (Fierens et al., 1993). Par contraste, les évaluations basées sur les contextes qui s'intéressent aux conditions sociales préalables et à la formation subjective de groupes cibles spécifiques tendent souvent à négliger les tendances objectives du marché de l'emploi. Par conséquent, les programmes de formation professionnelle sont alors analysés principalement du point de vue de leur adéquation à des groupes cibles spécifiques (Dulbea, 1994).

En ce qui concerne les approches basées sur les processus, elles comportent rarement des variables, influencées par le type d'organisation promouvant la formation, la composition des participants, les processus utilisés dans la formation ou les qualifications du personnel de formation, qui n'ont pas été examinés dans le cadre des évaluations des programmes de formation professionnelle (Aubégnay, 1989; Figari, 1994). Cependant, bon nombre de ces importantes variables de processus n'ont pas été analysées de manière systématique, ce qui se répercute de manière négative sur la fiabilité et la validité générale des études de ce type. Dans les évaluations basées sur les processus, il existe une tendance à inclure les perspectives subjectives des participants, ce qui peut fournir des indications importantes sur la transformation qualitative des programmes de formation professionnelle. Mais cette tendance ne devrait pas cacher le fait que les analyses des besoins et motifs subjectifs des participants reçoivent encore trop peu d'attention dans la planification des programmes de formation professionnelle.

Les évaluations basées sur les produits se trouvent principalement dans le domaine de la recherche sur les effets des politiques de l'emploi. Traditionnellement, leur question prioritaire est de savoir si les politiques mises en œuvre atteignent leur objectif. Les approches anglo-américaines et scandinaves en particulier se distinguent par le fait qu'elles recourent à des études fines sur des normes méthodologiques (cf. Riddell, 1991; Björklund, 1991). La plupart des évaluations de ce type comportent une évaluation "contre-factuelle" des effets du programme: on ne considère pas comme suffisant de savoir si la participation à un programme a eu des effets positifs pour l'emploi des

formés; la recherche vise également à savoir si ces mêmes effets se seraient produits sans programme de formation. À l'aide d'approches expérimentales ou quasi expérimentales, les chercheurs analysent la situation qui serait celle des participants au programme s'ils ne l'avaient pas suivi, et examinent donc le résultat "contre-factuel" en le comparant au résultat observé. À cette fin, la situation d'emploi d'un groupe témoin ou d'un groupe comparable de non-participants est observée pendant toute la période de l'étude (Calmfors, 1994). La force particulière de ces approches en matière d'évaluation des politiques d'emploi tient au fait qu'elles débouchent sur des estimations, pas nécessairement parfaites mais néanmoins assez précises, des effets et impacts réels des programmes examinés.

Les évaluations des programmes de formation et des politiques d'emploi – un écart structurel

Notre analyse a montré d'une manière générale que la recherche sur la formation professionnelle et la recherche sur la politique de l'emploi restent coupées l'une de l'autre, ce qui s'explique notamment par le fait qu'elles favorisent deux approches différentes en matière d'évaluation. La première s'intéresse de manière prioritaire à l'évaluation des processus de formation et ses critères de qualité internes, alors que les produits tels que le taux d'emploi des formés sont ignorés, voire délibérément rejetés, en tant qu'indicateurs de qualité. La recherche sur la formation s'intéresse en priorité aux processus, mais n'accorde quasiment pas d'importance aux produits. En revanche, la recherche sur les politiques de l'emploi accorde une grande importance à l'insertion professionnelle. Dans le discours de la politique de l'emploi, la documentation de la situation d'emploi des participants ayant suivi un programme de formation professionnelle est à la fois une pratique commune et un critère incontesté pour l'évaluation des résultats des programmes de formation professionnelle. Pour la recherche sur la politique de l'emploi, le taux de chômage est l'indicateur dominant de qualité (cf., pour un résumé: OCDE, 1991). Cet indicateur est dominant

“Notre analyse a montré d'une manière générale que la recherche sur la formation professionnelle et la recherche sur la politique de l'emploi restent coupées l'une de l'autre, ce qui s'explique notamment par le fait qu'elles favorisent deux approches différentes en matière d'évaluation.”

“Pour la recherche sur la politique de l'emploi, le taux de chômage est l'indicateur dominant de qualité (...). Cet indicateur est dominant au point que les apprentissages des formés sont parfois ignorés dans le contexte de la recherche sur les politiques de l'emploi (...).”



“Le débat actuel sur la qualité dans la formation professionnelle a conduit à une multiplication des méthodes et des critères d'évaluation du processus de formation (...).”

“Bien qu'il n'existe qu'un petit nombre d'indicateurs de qualité généralement reconnus, le débat récent sur les questions de qualité et les approches de gestion totale de la qualité a suscité une tendance perceptible en Europe à l'établissement d'indicateurs de qualité spécifiques et adéquats pour les systèmes d'éducation et de formation (...).”

“Quels que soient les indicateurs utilisés, le lien entre la qualité de la formation et l'emploi ultérieur sera une question centrale. Une évaluation des programmes de formation professionnelle qui ne s'intéresse pas au taux d'insertion des formés sera tout simplement insuffisante.”

au point que les apprentissages des formés sont parfois ignorés dans le contexte de la recherche sur les politiques de l'emploi, alors qu'ils représentent un indicateur ultérieur de qualité nettement basé sur les produits. La recherche sur (la qualité du) processus de formation est largement exclue des évaluations ex-post portant sur les politiques d'emploi. L'évaluation des politiques d'emploi tend à indiquer quels types de programmes de formation ont fonctionné et lesquels n'ont pas donné de résultat, sans pouvoir généralement en indiquer la cause (Fay, 1996).

En ce qui concerne le modèle CIPP, les relations dynamiques entre processus et produit doivent faire l'objet d'une recherche adéquate. Les évaluations des politiques d'emploi basées sur les produits n'ignorent pas seulement l'environnement du processus de formation et ses effets sur la situation d'emploi. Les évaluations subjectives des participants sont également souvent négligées dans l'évaluation des taux d'insertion professionnelle, en dépit du fait qu'elles acquièrent une importance croissante dans la recherche sur les processus de formation et sur la gestion de la qualité, et qu'elles ont déjà largement fait leurs preuves.

Une exception à cette règle est constituée par les évaluations des programmes internes de formation complémentaire des grandes entreprises qui font des efforts systématiques, à la fois dans la conception du programme de formation et dans l'évaluation de ses résultats, pour tenir compte non seulement des exigences objectives des processus de travail de l'entreprise, mais également des intérêts et expériences subjectives des salariés. Par ailleurs, ces études sont également remarquables du fait qu'elles s'intéressent beaucoup à la question de la transférabilité et de l'utilité des qualifications obtenues pour le travail de l'entreprise, et qu'elles introduisent un indicateur de qualité dans l'évaluation des mesures de formation, conçu pour examiner la réalisation d'objectifs spécifiques au-delà du processus de formation lui-même (Götz, 1993). Malheureusement, les connaissances acquises grâce à cette recherche sont trop peu prises en compte tant par la recherche sur les processus de formation que par le débat sur la politique de l'emploi.

Les évaluations basées sur les processus se concentrent sur la dimension interne de la qualité de la formation professionnelle, qui peut être analysée sur la base de divers critères (Dupouey, 1991). Le débat actuel sur la qualité dans la formation professionnelle a conduit à une multiplication des méthodes et des critères d'évaluation du processus de formation (Van den Berghe, 1996). De plus en plus, les promoteurs de la formation évaluent leurs propres programmes sur la base de listes de contrôle et de critères publiés. Par ailleurs, il est devenu courant également, à la fin d'une action de formation, de demander aux formés d'évaluer cette dernière, ainsi que le formateur, les matériels pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les équipements, sur la base de questionnaires écrits. Alors que les évaluations de ce genre peuvent fournir des indications utiles aux promoteurs de la formation pour l'amélioration de cette dernière, du point de vue de la comparaison scientifique, elles ne fournissent pas de critères fiables pour l'évaluation de la qualité d'un programme. Bien qu'il n'existe qu'un petit nombre d'indicateurs de qualité généralement reconnus, le débat récent sur les questions de qualité et les approches de gestion totale de la qualité a suscité une tendance perceptible en Europe à l'établissement d'indicateurs de qualité spécifiques et adéquats pour les systèmes d'éducation et de formation (*loc. cit.*). Ces critères pourraient consister en un ensemble de normes préformulées concernant le processus de formation (telles que les normes ISO). Ils pourraient inclure les demandes de différents groupes cibles ainsi que celles des entreprises. Ils pourraient également inclure des indicateurs de satisfaction subjective des formés, ainsi que des indicateurs concernant l'emploi des formés après la formation. Les indicateurs de qualité définissent les procédures à suivre et, dans la logique de cette approche de l'évaluation, ces éléments de qualité contribuent également à la réalisation des objectifs.

Quels que soient les indicateurs utilisés, le lien entre la qualité de la formation et l'emploi ultérieur sera une question centrale. Une évaluation des programmes de formation professionnelle qui ne s'intéresse pas au taux d'insertion des formés sera tout simplement insuffisante. Dans le cas contraire, on pourrait considérer qu'un pro-



gramme est d'excellente qualité si un seul formé trouvait un emploi après l'avoir suivi.

L'information sur les trajectoires des anciens participants au programme doit de plus en plus inclure des critères qualitatifs d'emploi se référant aux variables personnelles des participants. Le taux d'emploi en tant qu'indicateur de qualité présente le double avantage d'être mesurable et suffisamment général pour pouvoir être utilisé pour mesurer des politiques de formation très différentes. Cependant, le taux d'insertion est parfois attribué mécaniquement au programme de formation, même en l'absence totale d'un lien de cause à effet entre la formation suivie et l'emploi ultérieur. La faiblesse spécifique de la recherche sur l'emploi basée sur les produits tient au fait que son principal indicateur de qualité, le taux d'insertion, ne peut pas nous aider à distinguer les variables qui peuvent avoir une influence sur l'accès à l'emploi, ni à mesurer l'importance de cette influence.

Un taux élevé d'insertion ne constitue pas en soi un indicateur de qualité, pas plus qu'un taux d'insertion faible. La fameuse affirmation de Tanguy (1986), qui considérerait la relation entre la formation professionnelle et l'emploi comme "introuvable", est trop superficielle. La relation entre l'emploi et la formation n'est pas nécessairement de type causal au niveau individuel. Cette situation tient au fait qu'il n'existe pas simplement une relation de cause à effet, mais un système très complexe de relations entre un grand nombre de variables. De nombreuses études (pour un aperçu d'ensemble, cf. Reutersward, 1995) ont clairement montré de manière empirique que ce système de relations est tout à fait "trouvable".

L'évaluation des politiques de l'emploi recourt souvent à une comparaison entre les résultats de différentes formations et l'indicateur d'emploi pour établir une hiérarchie des actions de formation plus ou moins efficaces. Tanas et al. (1995) ont ainsi pu montrer qu'une modification du sujet ou du contenu d'un cours de formation entraînait des changements dans ses effets en termes de taux d'insertion des cohortes ultérieures de formés. Par ailleurs, les études d'évaluation examinées procédaient également à des comparaisons entre les taux d'emploi de différents

groupes cibles par rapport aux tendances générales du marché de l'emploi. Dans le contexte de telles analyses comparatives, il a été possible de montrer que les femmes éprouvent davantage de difficultés pour trouver un emploi à l'issue d'une action de formation (cf. Seyfried, Bühler, 1995). À cet égard, les taux d'insertion peuvent servir d'indicateurs de la nécessité d'adapter les politiques et la conception des programmes aux besoins de certains groupes cibles, ainsi qu'au développement des marchés de l'emploi.

Malgré de telles conclusions utiles qui peuvent être tirées des taux d'insertion, le problème de la causalité ne trouve pas de réponse parfaite. Les taux d'insertion, en particulier, ne dépendent pas exclusivement de la conception et de la qualité des programmes de formation professionnelle, mais sont souvent influencés aussi par un vaste éventail d'autres variables qui se situent en dehors du secteur de la formation et de l'éducation (Blaschke et al., 1992). Si, par exemple, la situation macro-économique se caractérise par une demande trop faible de main-d'œuvre, nos attentes en matière de taux d'insertion résultant des programmes de formation professionnelle seront limitées d'entrée de jeu. Dans ce genre de situation, l'insertion réussie dans l'emploi ne dépend pas en premier lieu de la qualité de la formation, mais est influencée de manière déterminante par la situation générale et celle des différents secteurs économiques. Ces faiblesses concernant le problème de la causalité signifient qu'il n'est pas du tout satisfaisant d'utiliser le taux d'insertion en tant qu'unique indicateur de l'efficacité, ou pour se prononcer sur la réussite plus ou moins importante des différentes actions de formation.

Conclusions

Bien que les résultats des études d'évaluation examinées soulignent l'importance des évaluations basées sur les processus, l'existence de critères de qualité dans le processus de formation ne saurait être considérée comme une expression de la qualité elle-même. Ce n'est que si ces critères de qualité visent à améliorer les objectifs du programme de formation qu'ils peuvent être pris en compte dans les évaluations. Dans le débat actuel sur la qualité de la

“Bien que les résultats des études d'évaluation examinées soulignent l'importance des évaluations basées sur les processus, l'existence de critères de qualité dans le processus de formation ne saurait être considérée comme une expression de la qualité elle-même.”



formation professionnelle, on tend à définir des indicateurs de qualité généralement reconnus. Cette tendance pourrait apporter une contribution décisive à l'établissement d'un lien entre les caractéristiques de qualité intéressant les processus et la question de l'importance des programmes de formation pour le marché de l'emploi et l'emploi futur des formés. Cela s'avère d'autant plus important que les évaluations basées sur les résultats souffraient jusqu'à présent du fait qu'elles ne permettaient que rarement de tirer des conclusions fondées sur les effets de certaines caractéristiques de qualité des programmes de formation. Cependant, dans le débat scientifique sur les approches de l'évaluation des politiques de marché de l'emploi, on tend de plus en plus à accorder une attention à ces questions (Fay, 1996).

Plus l'accent porte sur l'examen des aspects de qualité des programmes de formation professionnelle, moins les évaluations basées sur les processus et sur les produits devraient être considérées comme des alternatives, mais plutôt comme des approches nécessairement complémentaires. Une approche cohérente de l'évaluation des programmes de formation professionnelle doit surmonter les écarts diagnostiqués entre "processus" et "produit". À l'avenir, il y a lieu d'instaurer une convergence accrue entre les débats sur la politique de formation et la politique de l'emploi, et d'accomplir davantage d'efforts de part et d'autre pour coordonner des approches cohérentes en matière de recherche basées sur des indicateurs de qualité s'intéressant à la fois aux processus et aux produits.

Bibliographie

Aubégnny J. (1989), *L'évaluation des organisations éducatives*, Éditions Universitaires, Paris.

Blaschke D., Plath H.-E. et Nagel E. (1992), "Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel Fortbildung und Umschulung", *MittAB* 25, 3, p. 381-405.

Björklund A. (1991), "Evaluation of Labour Market Policy in Sweden", *Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art*, OCDE, Paris, p. 73-88.

Calmfors L. (1994), Active Labour Market Policy and Unemployment. A Framework for the Analysis of Crucial Design Features, *Economic Studies*, n° 22, OCDE, Paris.

Cronbach L. J. (1980), *Toward Reform of Program Evaluation*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

DULBEA (1994), *Évaluation ex-post des objectifs 3 et 4 du Fonds social européen 1990-1992*, Rapport final, FTU, Louvain, DULBEA, ULB, Bruxelles.

Dupouey P. (1991), *L'approche qualité en éducation et formation continue*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Fay R. G. (1996), "What Can We Learn from Evaluations of Active Labour Market Policies Under-

taken in OECD Countries? The Case of Training", *Evaluation of European Training, Employment and Human Resource Programmes*, CEDEFOP-Panorama, Thessalonique, p. 111-113.

Fierens A., Meulders D. et Sekkat K. (1993), *Prévision de la demande de travail pour 25 secteurs d'activité économique*, DULBEA, ULB, Bruxelles.

Figari G. (1994), *Évaluer: quel référentiel?*, De Boeck, Bruxelles.

Fernández-Ballesteros R., Vedung E. et Seyfried E. (1998), "Psychology in Programme Evaluation", *European Psychologist*, vol. 3, 2, Hogrefe & Huber Publishers, Göttingen, p. 143-154.

Götz K. (1993), *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Guba E. et Lincoln Y. (1990), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Londres.

OCDE (1991), *Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art*, Paris.

Patton M. Q. (1989), *Qualitative Evaluation Methods*, Sage Publications, Londres.

Reutersward A. (1995), *Does Labour Market Training Improve Job Prospects?*, OCDE, Paris.

Riddell C. (1991), "Evaluation of Manpower and Training Programmes. The North American Experience", *Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art*, OCDE, Paris, p. 43-72.

Scriven M. (1994), "Evaluation Ideologies", in R.F.Conner, D.G. Altman et C. Jackson (dir.), *Evaluation Studies*, vol. 9, CA: Sage, Beverly Hills, p. 49-80.

Seyfried E. et Bühler A. (1996), *Evaluierung des Einsatzes von ESF-Mitteln im Ziel 1-Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Operationelles Programm des Bundes 1991-1993*, Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation, FHVR Berlin.

Stufflebeam D. et Skinfield A. (1988), *Systematic Evaluation*, Kluwer- Nijhoff Publishing, Boston.

Tanáš A., Harkman A. et Jansson F. (1995), *The Effect of Vocationally Oriented Employment Training on Income and Employment*, Arbetsmarknadsstyrelsen, Stockholm.

Van den Berghe W. (1996), *La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels en Europe: aspects et tendances*, CEDEFOP, Thessalonique.



Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation

Introduction

Au cours des dix dernières années, la "qualité" est devenue une préoccupation centrale pour les entreprises, les services publics et les organisations à but non lucratif en Europe. L'une des caractéristiques les plus visibles de cette "vague de qualité" a été, notamment en Europe, la certification des instruments d'assurance qualité dans les organisations sur la base des normes ISO 9000. Cette forme de certification devient de facto la norme de qualité fondamentale dans de nombreux secteurs industriels en Europe.

Les normes ISO 9000 ont été initialement conçues pour les entreprises de l'industrie manufacturière. Cependant, depuis le début des années 90, l'application de ces normes s'est rapidement propagée dans d'autres secteurs économiques. L'évolution des dernières années a débouché sur une large reconnaissance de la valeur d'un certificat ISO 9000 et de sa fonction en tant que label de qualité.

À l'évidence, la qualité n'est pas un phénomène nouveau dans l'enseignement et la formation, mais l'intérêt pour les normes ISO 9000 est relativement récent. Depuis le début des années 90, un certain nombre d'établissements d'enseignement et de formation en Europe ont obtenu un certificat ISO 9001 ou ISO 9002¹. Bien que la certification ISO 9000 ne soit encore qu'un phénomène marginal dans le monde de l'enseignement et de la formation, le nombre des établissements et départements certifiés est en augmentation, notamment parmi les prestataires de formation continue et de formation et enseignement professionnels.

Cependant, de nombreux praticiens de l'enseignement et de la formation se demandent si cette évolution est la meilleure façon d'améliorer la qualité dans les établissements de formation et enseignement professionnels. Nombreux sont ceux qui continuent de douter de la valeur ajoutée réelle d'un tel processus de certification - sans parler de son coût.

Le présent article vise à apporter une certaine lumière sur ce sujet et les questions qui s'y rattachent. Il repose largement sur une étude que j'ai effectuée, publiée en 1998 en tant que rapport du CEDEFOP². Pour de plus amples informations, le lecteur se référera à cette publication, en particulier pour ce qui est de l'interprétation et de l'application des normes ISO 9000.

Que sont les normes ISO 9000?

"ISO 9000" est la dénomination usuelle d'une série de normes internationales relatives à l'assurance de la qualité au sein des organisations: ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003, ISO 9004 (et leurs sous-ensembles). Les normes les plus importantes qu'il convient de prendre en compte dans le contexte de la présente contribution sont ISO 9001 et ISO 9002. Le titre officiel de la norme ISO 9001 est *Systèmes qualité - Modèle pour l'assurance de la qualité en conception, développement, production, installation et prestations associées*. La norme ISO 9002 est similaire à la norme ISO 9001, à la seule différence qu'elle ne concerne pas la conception. Contrairement à certains autres documents et "normes" de la famille ISO 9000, ces deux

Wouter van den Berghe

Directeur du service de management de la qualité, Deloitte & Touche, Belgique

Bien que la certification ISO 9000 ne soit encore qu'un phénomène marginal dans le monde de l'enseignement et de la formation, le nombre des établissements et départements certifiés est en augmentation, notamment parmi les prestataires de formation continue et de formation et enseignement professionnels (FEP). Cependant, de nombreux praticiens de l'enseignement et de la formation se demandent si cette évolution est la meilleure façon d'améliorer la qualité dans les établissements de FEP. Nombreux sont ceux qui continuent de douter de la valeur ajoutée réelle d'un tel processus de certification - sans parler de son coût.

1) La différence entre les normes ISO 9001 et ISO 9002 est expliquée ci-dessous.

2) Le rapport en question, publié dans la série "Document Cedefop", s'intitule *L'application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation - Interprétation et lignes directrices dans une perspective européenne*.

**Tableau 1:**

Exigences en matière de système qualité spécifiées par les normes ISO 9001 et ISO 9002: “clauses” ou “critères”

4.1	Responsabilité de la direction
4.2	Système qualité
4.3	Revue de contrat
4.4	Maîtrise de la conception
4.5	Maîtrise des documents et des données
4.6	Achats
4.7	Maîtrise du produit fourni par le client
4.8	Identification et traçabilité du produit
4.9	Maîtrise des processus
4.10	Contrôles et essais
4.11	Maîtrise des équipements de contrôle, de mesure et d'essai
4.12	État des contrôles et des essais
4.13	Maîtrise du produit non conforme
4.14	Actions correctives et préventives
4.15	Manutention, stockage, conditionnement, préservation et livraison
4.16	Maîtrise des enregistrements relatifs à la qualité
4.17	Audits qualité internes
4.18	Formation
4.19	Prestations associées
4.20	Techniques statistiques

□ identification et analyse des causes de non conformité;

□ élimination des causes des problèmes grâce à des actions correctives appropriées.

Les principes d'assurance qualité peuvent être appliqués à une activité particulière ou à l'ensemble des processus d'une organisation. Si l'assurance qualité est appliquée à l'ensemble des activités d'une organisation, un “système qualité” est en place. Un tel système qualité peut également être appelé “système de contrôle de la qualité” ou encore “système de management de la qualité” (usage plus moderne).

Les normes ISO 9001 et ISO 9002 contiennent essentiellement un certain nombre d'exigences auxquelles un système qualité de ce type doit être conforme. Certaines de ces exigences peuvent être exprimées en termes relativement généraux; d'autres sont plus détaillées. La version française des normes comporte une dizaine de pages, dont la plupart sont consacrées aux exigences de la section 4, divisées en 20 “clauses” ou “critères” (voir tableau 1).

normes permettent la certification d'une organisation par une tierce partie.

Dans la définition des normes ISO 9001 et ISO 9002, l'“assurance qualité” est le concept clé. Selon la définition internationale officielle de l'ISO 8402, l'assurance de la qualité concerne “toutes les activités planifiées et systématiques mises en oeuvre dans le système qualité, et considérées comme indispensables en vue d'assurer un degré suffisant de confiance dans les exigences de qualité d'une entité”.

À mon avis, une telle définition n'est guère pratique. Une approche plus opérationnelle consiste à décrire les exigences relatives à la qualité comme suit:

□ critères de qualité définis pour toutes les activités auxquelles s'applique l'assurance qualité;

□ procédures garantissant que le produit est conforme aux normes de qualité;

□ procédures systématiquement contrôlées pour vérifier leur conformité;

Les exigences des normes peuvent être groupées en trois catégories:

□ exigences générales d'un système qualité (responsabilité de la direction, manuel qualité et procédures, désignation d'un responsable de la qualité, disponibilité des ressources et du personnel appropriés, etc.);

□ nécessité de conserver des procédures documentées concernant les processus clés de l'organisation (conception, développement, achats, livraison, etc.) - et de mettre en oeuvre des actions conformes aux procédures;

□ mécanismes spécifiques d'assurance qualité, y compris essais et contrôles, conservation des enregistrements relatifs à la qualité, maîtrise du produit non conforme, mise à jour des documents, audits internes et revues de direction régulières.

Satisfaire à la plupart de ces exigences n'est nullement insurmontable dans une organisation bien gérée. Dans une orga-



nisation efficace et très performante, il suffit souvent de consigner de manière formelle les processus habituels. Cependant, satisfaire à certaines exigences de qualité plus spécifiques demande presque toujours une charge de travail supplémentaire, qui comprend l'introduction de nouvelles activités et de nouveaux processus, concernant notamment la maîtrise des documents, les audits internes et les actions correctives systématiques.

Il est important de rappeler que les normes ISO 9001 et ISO 9002 sont des normes de système. Le certificat délivré indique que l'organisation est parfaitement capable de répondre aux besoins et aux exigences de ses clients de manière planifiée et maîtrisée. Mais ce certificat ne garantit pas que les produits ou résultats de l'organisation sont de qualité optimale (bien que cela soit souvent suggéré à des fins publicitaires). Cette approche de la qualité axée sur les processus peut parfois s'opposer à l'approche plus "absolue" de la qualité axée sur le produit. Par exemple, un certificat ISO 9000 délivré à un prestataire d'enseignement ou de formation "garantit" que ce prestataire est bien organisé et que les résultats des programmes et des cours répondent aux objectifs et aux besoins des utilisateurs; toutefois, il ne garantit pas forcément que le contenu de ces cours et programmes soit conforme à une norme particulière en matière d'enseignement et de formation.

Dès lors, le terme "norme", tel qu'il est utilisé dans le contexte d'ISO 9000, diffère des concepts traditionnellement utilisés dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Les "normes" officielles en matière d'enseignement et de formation concernent généralement les exigences relatives aux données d'entrée (par ex. qualifications des enseignants, contenu des programmes, etc.), ou parfois celles relatives aux données de sortie (documents, diplômes, etc.). Les normes ISO 9000 reposent sur une approche différente de la qualité, dans le sens où elles exigent que des principes généraux soient respectés pour maîtriser les processus au sein des établissements (normes de "processus" ou de "système").

Une autre différence importante est que les normes traditionnelles d'enseigne-

ment et de formation sont souvent très spécifiques et liées à un contexte particulier. Cette caractéristique rend ces normes plus appropriées et plus facilement vérifiables, mais également plus dépendantes du temps (risque d'obsolescence rapide) et moins facilement transférables. Les normes ISO 9001 et ISO 9002 sont au contraire beaucoup plus génériques, ce qui implique qu'une bonne dose d'interprétation est toujours nécessaire (point sensible s'il en est pour les acteurs éducatifs) et que certaines questions peuvent ne pas être explicitement abordées.

Fonctionnement de la certification

L'un des aspects intéressants des normes ISO 9001 et ISO 9002 est que la conformité aux exigences de la norme peut être certifiée par une partie tierce indépendante. La certification est essentiellement organisée au niveau national. La plupart des pays développés ont désormais un organisme national habilité à "accréditer" les organismes nationaux de certification. Une fois le processus d'accréditation mené à bien, l'organisme de certification est habilité à délivrer des certificats ISO 9001 ou ISO 9002 "reconnus". Ce processus d'accréditation exige de l'organisme de certification qu'il satisfasse à des critères extrêmement stricts, à la fois en termes de qualifications des vérificateurs employés et d'organisation interne.

En outre, le domaine d'application de l'accréditation est souvent limité à certains secteurs industriels et l'accréditation doit être renouvelée régulièrement.

Une organisation qui souhaite obtenir un certificat ISO 9000 doit généralement passer par les étapes suivantes:

- développement d'un système qualité qui satisfasse aux exigences de la norme (ISO 9001 ou ISO 9002);
- sélection d'un organisme de certification accrédité;
- audit préliminaire (optionnel) du système qualité, effectué par l'organisme de certification et suivi (le cas échéant) de mesures correctives;

"(...) les normes ISO 9001 et ISO 9002 sont des normes de système. Le certificat délivré indique que l'organisation est parfaitement capable de répondre aux besoins et aux exigences de ses clients de manière planifiée et maîtrisée. Mais ce certificat ne garantit pas que les produits ou résultats de l'organisation sont de qualité optimale (bien que cela soit souvent suggéré à des fins publicitaires). (...) un certificat ISO 9000 délivré à un prestataire d'enseignement ou de formation "garantit" que ce prestataire est bien organisé et que les résultats des programmes et des cours répondent aux objectifs et aux besoins des utilisateurs; toutefois, il ne garantit pas que le contenu de ces cours et programmes soit conforme à une norme particulière en matière d'enseignement et de formation."

"Dès lors, le terme 'norme', tel qu'il est utilisé dans le contexte d'ISO 9000, diffère des concepts traditionnellement utilisés dans le domaine de l'enseignement et de la formation."



audit de conformité absolue effectué par l'organisme de certification et délivrance du certificat (si l'audit est positif);

plusieurs audits intermédiaires d'envergure plus limitée, répartis sur une période de trois ans (généralement tous les 6 à 8 mois, mais au minimum une fois par an);

La durée de validité du certificat est de trois ans.

Il va sans dire que l'organisme de certification doit être rétribué pour ses services. Cela peut représenter un coût considérable (pour un établissement d'enseignement ou de formation, ce coût est généralement de l'ordre de 2500 à 10 000 écus). Cependant, cela ne représente qu'une petite part des coûts globaux de la certification: la part du lion revient aux salaires des employés chargés de la mise en oeuvre du système qualité (lesquels peuvent être assistés par des consultants externes).

La formulation plutôt générale des normes ISO 9000, la structure "nationale" d'accréditation et la "concurrence" entre les organismes de certification ont contribué à des pratiques légèrement différentes en matière de délivrance des certificats ISO 9000. Bien que les "preuves tangibles" soient rares, la plupart des experts tendent à penser que tous les certificats n'ont pas la même valeur. Le processus de certification est réputé "plus facile" dans certains pays, ou avec certains organismes de certification. Mon expérience personnelle me permet de dire que ce "problème" existe bel et bien et qu'il devrait être pris au sérieux. D'un autre côté, il ne faudrait pas en exagérer l'ampleur. Dès lors que le système qualité basé sur les normes ISO 9000 est axé sur les processus et qu'il comporte de multiples boucles de régulation et actions correctives, il est extrêmement difficile de mettre en oeuvre un système ISO 9000 de faible qualité. En fait, très peu de cas de "falsification" des systèmes ou des certificats sont apparus à ce jour - du moins au niveau de l'accréditation. À cet égard, il peut être utile de comparer les différences de valeur et de qualité entre les diplômes universitaires apparemment similaires dans les divers pays européens: ces différences sont beaucoup plus importantes que celles existant entre les certificats ISO 9000.

Avantages et inconvénients de la certification ISO 9000

Avant d'aborder la pertinence des normes ISO 9000 pour l'enseignement et la formation, il convient d'en examiner les avantages et les inconvénients tels qu'ils sont perçus dans les entreprises. Aux niveaux tant national qu'international, un nombre croissant d'études ont été effectuées afin d'examiner les avantages et les inconvénients de la certification ISO 9000.

Une enquête approfondie intitulée *ISO 9000 - Does it work?* (ISO 9000 - Est-ce que ça marche?), réalisée au Royaume-Uni par la Manchester Business School pour le compte de la SGS, a identifié huit raisons qui incitent les organisations à entreprendre un exercice de certification; chacune de ces raisons a été citée par au moins la moitié des personnes interrogées (ces raisons sont ici citées par ordre d'importance décroissant):

- exigence probable de la certification ISO 9000 de la part des futurs clients;
- meilleure cohérence de fonctionnement;
- maintien/accroissement des parts de marché;
- amélioration de la qualité des services;
- pression exercée par les clients;
- bon instrument de promotion;
- fonctionnement plus efficient;
- amélioration de la qualité des produits.

L'enquête a également révélé que

"les petites entreprises se sont engagées dans un exercice de certification essentiellement pour accroître leurs parts de marché et dans un but promotionnel. [...] Plus la taille de l'organisation est importante, plus la pression des clients revient fréquemment dans les motifs de certification. Le secteur des services a souligné l'importance que revêt l'accroissement des parts de marché et la nécessité de renforcer la cohérence de fonctionnement et la qualité des services [...]"

Interprétés dans le contexte de l'enseignement et de la formation, ces résultats corroborent mes propres conclusions et mon expérience personnelle concernant



les prestataires d'enseignement et de formation.

Cette étude a par ailleurs permis d'identifier un certain nombre d'obstacles et de problèmes relatifs à la certification ISO 9000:

- le temps nécessaire pour la rédaction du manuel;
- l'important volume de travail administratif;
- le coût élevé de la mise en oeuvre;
- le temps nécessaire pour mener à bien la mise en oeuvre;
- le coût élevé du maintien de la norme;
- l'absence de conseils dispensés gratuitement;
- le manque de cohérence entre les vérificateurs;
- le temps consacré au contrôle des documents administratifs avant les audits.

Le premier de ces inconvénients a été cité, à lui seul, par plus de 30 % des personnes interrogées et le dernier par 16 %. À cet égard, la conclusion de l'enquête est que

“Le coût élevé de la mise en oeuvre - en termes de temps, de volume de travail administratif et d'argent - a été cité par toutes les catégories comme le problème majeur d'ISO 9000. La tendance à considérer que les inconvénients sont plus importants que les avantages est plus marquée dans les petites organisations que dans les grandes. Le même schéma a été observé pour ce qui est des opérations de maintien de la norme [...]”.

Les arguments ci-dessus pour et contre les normes ISO 9000 résument à mon avis dans une large mesure le débat entourant les avantages et les inconvénients que les entreprises leur attribuent. Ils soulignent également que la pertinence et le rapport coût-efficacité de la certification sont largement fonction du contexte spécifique, à savoir tant de la demande et des perspectives externes que des besoins et possibilités internes.

Dès lors, il n'est nullement surprenant que de nombreuses entreprises prospères de grande qualité ne soient pas encore certifiées ISO 9000. En fait, l'exercice de certification ISO 9000 n'est qu'une manière de développer et de maintenir un système qualité, de gérer le processus

d'assurance qualité et de s'engager dans une dynamique d'améliorations permanentes. Mais il s'agit d'une approche qui offre un haut degré de visibilité pour le monde extérieur (contrairement à d'autres approches de la qualité) et qui définit des perspectives claires pour les employés.

J'estime que nous avançons progressivement - dans certains pays européens plus rapidement que dans d'autres - vers une situation où les normes ISO 9001 ou ISO 9002 seront considérées comme une exigence “minimale” de qualité pour les entreprises manufacturières. C'est déjà le cas pour certains secteurs industriels dans certaines régions d'Europe. Cette idée fait également son chemin dans le secteur des services commerciaux, bien que plus lentement et de manière moins uniforme (ce qui s'explique généralement par le fait que la pertinence du certificat n'est pas évidente, ou qu'il peut exister des alternatives plus intéressantes, à savoir des normes spécifiques au secteur). Cependant, il reste à savoir si les normes ISO 9000 s'imposeront un jour réellement dans le secteur public à but non lucratif (y compris le monde de l'éducation). Cette question est liée à des problèmes de pertinence, d'interprétation et de coût, ainsi qu'à la culture qualité des organisations de ce secteur.

Pertinence des normes ISO 9000 pour l'enseignement et la formation

À la fin des années 80, quelques établissements d'enseignement et de formation ont commencé à adopter des concepts de qualité empruntés à l'industrie (tels que la gestion totale de la qualité - GTQ) et au début des années 90, certains pionniers ont adopté les normes ISO 9000. Depuis lors, il est de plus en plus manifeste que l'adoption des principes et des méthodes de GTQ - y compris ceux contenus dans les exigences ISO 9000 - pourrait être pertinente et utile pour les prestataires d'enseignement et de formation.

Un certain nombre d'arguments soutiennent le mouvement vers la certification ISO 9000. Les prestataires d'enseignement et de formation, comme il est normal, cherchent ainsi à améliorer ou à mainte-

“(...) la pertinence et le rapport coût-avantages de la certification sont largement fonction du contexte spécifique, à savoir tant de la demande et des perspectives externes que des besoins et possibilités internes.”

“Cependant, il reste à savoir si les normes ISO 9000 s'imposeront un jour réellement dans le secteur public à but non lucratif (y compris le monde de l'éducation). Cette question est liée à des problèmes de pertinence, d'interprétation et de coût, ainsi qu'à la culture qualité des organisations de ce secteur.”



“Globalement, il semble que les raisons qui incitent les prestataires d’enseignement et de formation à entreprendre un exercice de certification ISO 9000 ne soient pas vraiment différentes de celles que l’on observe dans les autres secteurs.”

nir la qualité de l’enseignement ou de la formation qu’ils dispensent. Cependant, d’autres arguments sont souvent avancés, et notamment :

- la promotion d’une image de marque de haute qualité, d’un haut degré de visibilité et de crédibilité;
- une manière de répondre aux facteurs externes, notamment aux pressions (directes ou indirectes) exercées par les clients, les gouvernements ou les instances de financement;
- un moyen de développer un système total d’assurance qualité couvrant l’ensemble de l’établissement;
- la nécessité d’améliorer un certain nombre d’activités spécifiques à l’établissement, dont l’organisation actuelle laisse à désirer.

Dans chacun de ces domaines, plusieurs facteurs peuvent jouer un rôle. En règle générale, l’importance de ces arguments varie considérablement en fonction de la nature du prestataire et de son environnement externe. Globalement, il semblerait que les raisons qui incitent les prestataires d’enseignement et de formation à entreprendre un exercice de certification ISO 9000 ne soient pas fondamentalement différentes de celles que l’on observe dans les autres secteurs.

Les arguments en faveur de la certification doivent bien sûr être confrontés aux arguments qui s’y opposent et aux inconvénients. Ces derniers sont nombreux et - autant que l’on puisse en juger par le petit nombre de prestataires d’enseignement ou de formation certifiés - dominent encore par rapport aux arguments en faveur des normes. Les inconvénients possibles sont les suivants :

- problèmes d’interprétation (les normes ont été initialement conçues pour l’industrie et définies pour l’industrie manufacturière);
- pertinence insuffisante de certaines composantes de la norme (et absence de mention spécifique concernant certaines questions considérées comme déterminantes pour l’enseignement et la formation);

□ normalisation inadéquate en matière d’utilisation et d’application;

□ problèmes de temps et de coûts;

□ risque de bureaucratie accrue;

□ problèmes spécifiques liés à des types particuliers de prestataires d’enseignement et de formation;

Dès lors, il faut reconnaître que, pour l’enseignement et la formation, l’approche ISO 9000 comporte certaines faiblesses inhérentes aux normes elles-mêmes et que la résolution de ces faiblesses exige un certain niveau de compétence et de créativité. Les problèmes de temps et de coûts sont des obstacles bien réels, de même que le risque de bureaucratie.

En règle générale, les différences par type de prestataire sont les suivantes :

□ par rapport aux établissements d’enseignement secondaire et supérieur, les prestataires d’éducation permanente et de formation continue sont des candidats plus probables à la certification ISO 9000 (pression exercée par le marché, davantage de similitudes avec d’autres organismes de services);

□ les normes ISO 9000 sont en règle générale plus adaptées aux prestataires de formation et d’enseignement professionnels qu’aux établissements d’enseignement général (liens plus étroits avec le marché du travail, son éthique et sa culture de qualité);

□ les normes ISO 9000 sont en règle générale plus adaptées aux “grands” établissements qu’aux “petits” (économies d’échelle et nécessité d’une maîtrise des processus plus formelle dans les grands établissements);

□ plus les prestations d’enseignement et de formation sont diverses, plus la certification ISO 9000 prend du temps (et plus elle est onéreuse).

Problèmes d’interprétation

Une caractéristique des normes ISO 9000 est la nécessité d’interprétation. Un grand nombre des spécifications qu’elles com-



portent nécessitent une analyse minutieuse et une interprétation adéquate avant de pouvoir être appliquées dans un contexte donné de formation ou d'enseignement. Cela concerne à la fois la terminologie et les processus concernés. Cette caractéristique est à la fois un avantage (elle permet une flexibilité considérable et une adaptation à chaque contexte particulier, dans le temps) et un inconvénient (elle peut faire naître un sentiment d'insécurité et être source de controverse et de résistance).

Un point critique dans l'interprétation des normes pour l'enseignement et la formation est la définition du "produit": s'agit-il du résultat d'apprentissage, du processus apprenant ou plutôt du programme éducatif qui est offert? Le problème ne se situe pas uniquement au niveau théorique et a des implications pour l'ensemble de la norme. À la lumière des comparaisons avec d'autres secteurs des services, je pense que, compte tenu des difficultés réelles qu'impliquent la maîtrise du processus apprenant et les choix opérés par de nombreux prestataires d'enseignement et de formation certifiés en Europe, la manière la plus opérationnelle de définir le "produit" dans le contexte d'ISO 9000 est la suivante:

"les services d'enseignement et de formation offerts par le prestataire, y compris les produits, instruments et prestations associés".

Ce choix a de nombreuses implications pour l'interprétation d'un certain nombre de clauses des normes ISO 9001 et ISO 9002. Par exemple, lorsque l'"apprentissage" est considéré comme le "produit", les exigences relatives aux "contrôles et essais" concernent l'évaluation des apprenants. En revanche, lorsque le "programme/cours" ou la "formation" sont considérés comme la définition du produit, les exigences relatives aux "contrôles et essais" renvoient à l'évaluation d'un cours ou d'une session de formation par les apprenants et/ou leur employeur. Il est toutefois intéressant de noter que, même lorsque l'"apprentissage" est considéré comme le produit, cela peut en pratique conduire à une mise en oeuvre similaire du système qualité. Cela est lié à la nature quelque peu redondante des exigences des normes ISO 9000 et au fait

que l'application systématique des principes d'assurance qualité est quasi indépendante de la définition du produit. Les clauses générales 4.2 (système qualité) et 4.9 (maîtrise des processus) sont notamment formulées de telle sorte que des mécanismes d'assurance qualité sont indispensables pour *tous* les processus critiques, qu'ils soient couverts ou non par une clause spécifique de la norme.

L'interprétation pose un second type de problème, plus épineux: comment évaluer efficacement et à un coût minimal la conformité aux exigences? En effet, dans de nombreux cas, il n'est pas facile de déterminer si telle exigence particulière est entièrement satisfaite. Considérons, par exemple, la nécessité de définir et d'analyser les "données d'entrée de la conception" au cours du processus de conception (clause 4.4 d'ISO 9001). Il appartient au prestataire d'enseignement ou de formation et au vérificateur de l'organisme de certification de déterminer si toutes les données d'entrée critiques doivent être prises en considération.

La manière dont sont résolus les problèmes de ce type a des conséquences importantes pour la mise en oeuvre et le maintien du système qualité. De nombreux points des normes ISO 9000 nécessitent une évaluation subjective lorsque celles-ci sont appliquées à un prestataire spécifique d'enseignement ou de formation, ce qui constitue à la fois une force et une faiblesse de ces normes.

Un troisième type connexe de difficulté d'interprétation porte sur le degré de rigueur dont il convient de faire preuve dans le respect des exigences, par exemple:

- le niveau de détail requis pour les documents (notamment les procédures et les instructions de travail) - qui revêt une importance considérable pour la maîtrise des documents;
- la nature et la quantité des enregistrements relatifs à la qualité - problèmes qui constituent souvent le principal obstacle au maintien de l'efficacité du système qualité et qui peuvent conduire à un système bureaucratique générateur de paperasserie;
- la spécificité de la politique et des objectifs relatifs à la qualité;

"Un point critique dans l'interprétation des normes pour l'enseignement et la formation est la définition du "produit": faut-il entendre par produit le résultat d'apprentissage, le processus apprenant ou plutôt le programme éducatif qui est offert? (...) À la lumière des comparaisons avec d'autres secteurs des services, je pense que, compte tenu des difficultés réelles qu'impliquent la maîtrise du processus apprenant et les choix opérés par de nombreux prestataires d'enseignement et de formation certifiés en Europe, la manière la plus opérationnelle de définir le "produit" dans le contexte d'ISO 9000 est la suivante: les services d'enseignement et de formation offerts par le prestataire, y compris les produits, instruments et prestations associés."



“L’ensemble du processus qui va de la décision à la certification nécessite généralement de 12 à 18 mois. Dès lors, la pertinence de la certification ISO 9000 ne doit pas être considérée uniquement en termes d’avantages et d’inconvénients du système qualité, mais également à la lumière de la complexité et des risques inhérents à sa mise en oeuvre.”

la fréquence des audits internes et des revues de direction;

la validité scientifique des méthodes d’évaluation et de mesure utilisées.

Il n’existe pas de lignes directrices sur les questions de ce type. Dans la pratique, les solutions dépendent de la complexité de l’établissement, de la demande des clients et du niveau de qualification du personnel. Il est recommandé de vérifier à l’avance que l’organisme de certification accepte l’interprétation adoptée.

Mise en oeuvre d’un système qualité basé sur les normes ISO 9000

L’ensemble du processus menant de la décision à la certification pour un établissement type, nécessite généralement de 12 à 18 mois. Dès lors, la pertinence de la certification ISO 9000 ne doit pas être considérée uniquement en termes d’avantages et d’inconvénients du système qualité, mais également à la lumière de la complexité et des risques inhérents à sa mise en oeuvre. Après tout, la mise en place d’un système qualité ne se limite pas à un rapide toilettage de l’établissement; il s’agit au contraire d’un important “processus de transformation” qui aura des répercussions sur l’ensemble de son fonctionnement. Dans le secteur du conseil en gestion, nul n’ignore que la mise en oeuvre de processus de transformation est toujours difficile et risquée et que les ressources nécessaires sont souvent sous-estimées. Cela s’applique également à l’ensemble du processus de certification.

Bien qu’il soit dangereux de généraliser quant aux exigences “idéales” à satisfaire avant de s’engager dans un processus de certification ISO 9000, je suggérerais les dix conditions préalables suivantes:

l’établissement possède déjà une organisation satisfaisante;

il existe déjà une politique qualité (au moins implicite), dont les normes sont respectées;

l’établissement a été, et est susceptible de rester, relativement stable en termes d’activités et de personnel (aucune

autre opération importante de changement, d’expansion ou de restructuration n’est en cours);

tous les processus internes sont bien assimilés par le personnel;

de nombreux documents normalisés existent déjà;

l’établissement est financièrement sain;

une personne qualifiée, motivée et crédible (hautement estimée) est disponible pour coordonner la mise en oeuvre;

la direction croit en la valeur de la certification et s’engage activement dans le processus;

le nombre de clients, de produits et de services foncièrement différents est limité;

l’établissement est de taille relativement modeste, possède un nombre limité de services et quelques dizaines d’employés au maximum.

Si la plupart de ces conditions sont réunies, l’établissement peut s’engager sans risque dans un exercice de certification ISO 9000. En revanche, s’il ne satisfait à aucune, ou seulement à un petit nombre d’entre elles, il est probable que la voie de la certification sera longue et semée d’embûches. Quel que soit le cas de figure, il est conseillé de pouvoir bénéficier à tout moment des conseils d’un professionnel et de l’expérience d’établissements semblables ayant déjà satisfait aux exigences des normes ISO 9000.

Conclusions

Bien que l’expérience relative à l’application des normes ISO 9000 dans le domaine de l’enseignement et de la formation soit encore limitée (quelques dizaines de prestataires dans chacun des pays européens les plus grands ou les plus avancés), il est déjà possible d’en tirer certaines conclusions provisoires.

Les exigences concrètes et souvent contraignantes des normes ISO 9001 et ISO 9002 (politique qualité, manuel qualité et procédures, audits réguliers, etc.) fournissent un cadre général mesurable aux ef-



forts de qualité, auquel peut avoir recours un prestataire d'enseignement ou de formation. L'expérience à ce jour indique qu'un système qualité basé sur les normes ISO 9000 contribue à améliorer la qualité des services offerts aux clients et à garantir des niveaux d'assurance qualité élevés et une dynamique d'amélioration permanente de la qualité. Les normes ISO 9000 ne sont incompatibles avec aucune autre norme ou pratique éducative saine et peuvent facilement compléter d'autres approches de la qualité (notamment celles axées sur les données d'entrée ou de sortie). L'obtention d'une certification améliore l'image de qualité d'un prestataire et sous-tend ses exigences de qualité dans un contexte de concurrence accrue. Elle peut permettre à un prestataire de satisfaire aux critères de qualité imposés de l'extérieur, voire de les dépasser.

Cependant, même les prestataires d'enseignement et de formation qui ont une opinion générale très favorable des normes ISO 9000 reconnaissent que la mise en oeuvre du système se heurte à un certain nombre de problèmes et d'inconvénients. Les problèmes le plus fréquemment mentionnés sont le volume constant de paperasserie nécessaire, le coût de la certification et les frais fixes des opérations nécessaires au maintien du système qualité, le risque de voir s'installer un climat de bureaucratie axé sur les procédures et les enregistrements et la difficulté de mettre en oeuvre les changements à un rythme rapide.

Il faut reconnaître que les normes ISO 9000 ne sont pas les meilleures normes possibles pour l'enseignement et la formation. L'idéal serait de les compléter par des critères liés au contenu. Les questions qui demeurent sans réponse sont celles du rapport coût-efficacité du processus de certification et du maintien du système qualité. De plus amples travaux de recherche sont nécessaires pour déterminer les répercussions de la certification ISO 9000, sa pertinence, son rapport coût-efficacité et sa cohérence avec les concepts et mécanismes traditionnels de qualité utilisés en matière d'enseignement et de formation. Davantage d'études à plus longue échéance sont également nécessaires pour déterminer si les avantages mentionnés continuent d'être supérieurs aux inconvénients, et en fonction de quelles hypothèses l'expérience acquise par la mise en oeuvre d'un système qualité basé sur les normes ISO 9000 est transférable à d'autres prestataires d'enseignement et de formation.

En conclusion, même le nombre croissant de certificats ISO 9000 est peu susceptible de mettre un terme au débat animé portant sur l'assurance et le management de la qualité dans les établissements d'enseignement et de formation. En fin de compte, c'est le marché qui décidera si le coût de la certification est justifié, si ses avantages sont supérieurs à ses inconvénients et si un autre système qualité national ou international s'avère plus adapté.

“Les normes ISO 9000 ne sont incompatibles avec aucune autre norme ou pratique éducative saine et peuvent facilement compléter d'autres approches de la qualité (notamment celles axées sur les données d'entrée ou de sortie).”

“(…) les normes ISO 9000 ne sont pas les meilleures normes possibles pour l'enseignement et la formation. L'idéal serait de les compléter par des critères relatifs au contenu. Les questions qui demeurent sans réponse sont celles du rapport coût-avantages du processus de certification et du maintien du système qualité.”

Bibliographie

Bay A. et al. (1997), *Linea guida per l'applicazione della norma UNI EN ISO 9001 al settore della formazione*, Tessile di Como et al., Milan.

Blackwell C., Hector P. et Sarfaty D. (1995), *Assurance of Quality in Continuing Education. A Handbook (Project Aquaforce Part II)*, FEANI, Paris.

BSI Quality Assurance (1994), *Management Systems of Schools. Guidance notes for the application of BS EN ISO 9002 for the management systems of schools*, BSI Quality Assurance, Milton Keynes.

BSI Quality Assurance (1995), *Education and Training. Guidance notes on the application of BS*

EN ISO 9001 for quality management systems in Education and Training, BSI Quality Assurance, Milton Keynes.

CERTQUA (1994), *Qualitätssicherungssysteme in Unternehmen und Einrichtungen der beruflichen Bildung*, Certqua, Bonn.

De Jonge H. et Van der Vlist L. (1996), “Kwaliteitsverbetering op basis van kwaliteitsborging. De invoering van ISO-systematiek in een MBO-instelling”, *Thema*, n° 1.

Dembski M. et Lorenz T. (1995), *Zertifizierung von Qualitätsmanagement-systemen bei Bildungsträgern*, Expert Verlag, Renningen.



Freeman R. (1993), *Quality Assurance in Training and Education. How to Apply BS 5750 (ISO 9000) Standards*, Kogan Page, Londres.

Gelders L., Proost A. et Van der Heyde C. (1993), "Kwaliteitszorg in een universitaire afdeling: een gevallenstudie", *Onze Alma Mater. Leuvense Perspectieven* (mai 1993), Vlaamse Leergangen Leuven, Louvain.

Gnahn D. (1996), *Qualitätsmanagementhandbuch für Weiterbildungseinrichtungen*, Max-Traeger-Stiftung der GEW, Francfort-sur-le-Main.

ISO - Organisation internationale de normalisation (1994), *ISO 8402: 1994, Management de la qualité et assurance qualité - Vocabulaire*, ISO, Genève.

ISO - Organisation internationale de normalisation (1994), *ISO 9001: 1994, Systèmes qualité - Modèle d'assurance de la qualité en conception, développement, production, installation et prestations associées*, ISO, Genève.

ISO - Organisation internationale de normalisation (1994), *ISO 9002: 1994, Systèmes qualité - Modèle pour l'assurance de la qualité en production, installation et prestations associées*, ISO, Genève.

Kirk H. J. et Lange E. (1995), *Tietgenskole og ISO 9001*, Undervisningsministeriet, Copenhague.

Manchester Business School (1995), *ISO 9000 - Does it work?* SGS Yarsley International, East Grinstead.

Nijs R. (1995-1996), "ISO-Certificatie voor hogescholen" [Deel 1 & 2], *Persoon en Gemeenschap 95/95*, n° 3-5.

Raad voor de Certificatie (1994), *De ISO-9001 Certificatiecriteria voor opleidingsinstellingen*, CEDEO, La Haye.

Regione Emilia-Romagna: *Interpretazione della Norma ISO 9001-95 applicata agli organismi di formazione riferita ai criteri di qualità della formazione professionale in Emilia-Romagna*.

Rooney M. (1994), *Guidelines on the application of the ISO 9000 series to further education and training*, NACCB (Conseil national d'accréditation des organismes de certification), Londres.

Van den Berg A. et Van de Minkelis A. (1994), *ISO-audit vragenlijst Trainings - en Opleidingsinstellingen*, DNV Industry, Rotterdam.

Van den Berghe W. (1995), "De markt heeft weer eens het laatste woord. Onderwijsinstellingen overwegen ISO-certificaat: er bestaat geen alternatief met dezelfde herkenbaarheid", *Intermediair* (Belgique), n° 37.

Van den Berghe W. (1996), *La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels en Europe: aspects et tendances*, CEDEFOP, Thessalonique.



La formation continue interne dans les entreprises d'Europe: tendances

Introduction

L'état d'esprit des entreprises européennes envers la formation continue a changé. Celle-ci n'est plus considérée comme l'adaptation ponctuelle aux nouvelles générations de technologies et sa conception comme récompense et incitation pour les bons éléments fait plutôt sourire. On a beaucoup parlé des défis lancés aux entreprises européennes dans les années 80 et 90, qui se résument par deux grands complexes de facteurs: l'application des techniques assistées par ordinateur d'une part, et la mondialisation des marchés, qui ont subi des transformations d'ordre qualitatif, d'autre part. Ils ont suscité et suscitent encore des processus de modernisation profonde des entreprises.

La compétitivité au niveau mondial dépend de la capacité immanente des entreprises à anticiper sur des processus de développement externes et à s'adapter en souplesse et sans grands frais à tous les changements qui peuvent intervenir sur les marchés.¹

Pour parvenir à cette flexibilisation nécessaire, les entreprises disposent aujourd'hui de deux paramètres corrélés:

- les nouvelles formes d'organisation des entreprises et du travail, qui se caractérisent par l'aplanissement des hiérarchies, la mise en réseau horizontale, le travail en groupe, l'intégration des fonctions au poste de travail et les réseaux interentreprises;
- les ressources humaines, dont les qualifications techniques sont "hybrides" et qui, grâce à leurs compétences sociales

et méthodologiques, sont à l'origine d'innovations durables dans leur entreprise.

Ces tendances peuvent être observées dans tous les États membres de l'Union européenne, quelle que soit la branche ou la taille de l'entreprise.²

Le développement des ressources humaines et la formation continue dans l'entreprise comme investissement

Quelle que soit leur appellation (entreprise apprenante, *fraktales Unternehmen*, *lean management*, organisation du travail anthropocentrique, etc.), les nouvelles formes d'organisation et les modèles de gestion qui en découlent misent tous sur un élargissement vertical, horizontal et social important du travail, qui exige des compétences particulières, et sur un rôle actif du personnel dans la conception et la réalisation de projets de développement de l'entreprise. La thèse de Staudt, suivant laquelle le potentiel des ressources humaines d'une entreprise constitue son facteur limitatif dans la concurrence³, se vérifie dans les "nouvelles" entreprises, qui n'ont pas seulement besoin de "fonctionnels" possédant des compétences techniques, mais qui utilisent aussi systématiquement la créativité de leurs collaborateurs comme source d'innovation.

Les entreprises font à présent en Europe une expérience comparable: ce nouveau type de collaborateur approprié pour l'entreprise apprenante doit d'abord être créé. Car il n'existe ni à l'état naturel dans les entreprises, ni sur le marché du travail.

Thomas Stahl

Directeur, Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (isob), Ratisbonne.

Les enjeux de la mondialisation et des mutations industrielles sont à l'origine dans les entreprises de tous les États membres de l'Union européenne de stratégies de modernisation, où la flexibilisation des structures et des ressources humaines et la promotion systématique de la capacité d'innovation occupent le premier plan. Dans ce contexte, la formation continue en entreprise devient un facteur stratégique de la politique de l'entreprise, les dépenses de formation continue sont considérées comme un investissement, et le "contrôle de gestion de la formation" et l'assurance qualité ont pour but d'optimiser les actions et tout le processus de développement des ressources humaines. L'intégration nécessaire du développement de l'organisation et du perfectionnement du personnel dans de nouvelles cultures d'entreprise se traduit par diverses formes d'intégration de la formation et du travail. Cette interface entre deux systèmes de référence, le travail d'une part et la formation de l'autre, constitue dans une mesure croissante une source d'innovations développée et utilisée systématiquement par les entreprises européennes.



“La formation professionnelle continue revêt pour les entreprises une importance ‘existentielle’, et parce que chaque entreprise connaît une évolution spécifique, cette formation professionnelle continue doit avoir lieu essentiellement dans l’entreprise. La formation continue dans l’entreprise devient ainsi un paramètre stratégique, qui doit être planifié et financé au même titre que la technique de production ou la logistique.”

1) J. L. Almeida Silva (1995), “Les flexibilités dans l’entreprise”, in A. Fernandez et coll. (dir.), *Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante*, Caldas da Rainha, p. 29 sqq.; T. Stahl (1994), “Vocational training, employment and the labor market”, in P.-O. Bergeron et M. A. Gaiffe, *Croissance, compétitivité, emploi*, Bruxelles, p. 245 sqq.

2) M. Tomassini (dir.) (1997), *Training and Continuous Learning*, Milan. Cf. E. Severing et T. Stahl (1996), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung*, Luxembourg; L. E. Andreasen et coll. (1995), *Europe’s next step. Organisational Innovation, Competition and Employment*, Ilford.

3) E. Staudt (1989), “Unternehmensplanung und Personalentwicklung – Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze”, *MittAB* 22, 3, p. 374 sqq.

4) Cf. G. Bertini (1997), *Three approaches to learning in enterprises*, in M. Tomassini, p. 102 sqq. Cela est vrai aussi dans les cas où des intervenants extérieurs sont associés aux actions: les contenus, les méthodes et l’organisation de leur offre de formation doivent être conçus sur mesure, en fonction de la spécificité de l’entreprise (T. Stahl et M. Stölzl, 1994, *Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung*, Berlin).

5) Cf. les cas Dragados y Construcciones / Telefonica / G. INITENEO, in Severing et Stahl (1995), p. 45 sqq.

Même lorsque les systèmes de formation professionnelle initiale sont adaptés en conséquence, il est indispensable de ne jamais cesser d’acquérir, de transformer et d’améliorer les compétences nécessaires tout au long de la vie active.

La formation professionnelle continue revêt pour les entreprises une importance “existentielle”, et parce que chaque entreprise connaît une évolution spécifique, cette formation professionnelle continue doit avoir lieu essentiellement dans l’entreprise.⁴ La formation continue dans l’entreprise devient ainsi un paramètre stratégique, qui doit être planifié et financé au même titre que la technique de production ou la logistique. Les dépenses de formation continue constituent donc des investissements, qui doivent faire l’objet d’une évaluation économique. L’importance accrue de la formation continue interne en tant que facteur stratégique du développement de l’entreprise amène nécessairement à s’interroger sur l’adéquation des actions, ainsi que sur leur efficacité et leur rentabilité. De nouvelles formes d’évaluation, d’assurance qualité et de gestion de la qualité font leur entrée dans la formation professionnelle continue.

Les difficultés inhérentes au “contrôle de gestion” de la formation continue

Dès lors que la formation continue en entreprise est considérée comme un investissement, il est logique que les actions et les dépenses engagées fassent l’objet d’un contrôle de gestion (“controlling”). Comme pour les autres investissements, on cherche à déterminer la contribution de la formation aux résultats de l’entreprise et le rapport coût-efficacité.⁵

Il n’est toutefois pratiquement pas possible de calculer isolément la contribution quantitative du facteur “formation continue”, car la formation continue n’est qu’un facteur de réussite de l’entreprise parmi beaucoup d’autres. Cela conduirait à des stratégies maladroites de contrôle de gestion de la formation:

□ Les vérificateurs se concentrent sur des valeurs mesurables, qui sont, en premier

lieu, les coûts de la formation continue. Or, si les coûts deviennent le seul critère d’optimisation de la formation continue, on court le risque de ne pas mettre suffisamment en valeur le potentiel de formation adéquat, en optant pour des solutions moins coûteuses.

□ Pressés de fournir des preuves, les responsables de la formation continue recourent à des indicateurs de réussite quantifiables (recul de l’absentéisme, augmentation des propositions d’amélioration, plus grande satisfaction dans le travail, ...), qui sont certes utiles, mais passent pratiquement à côté des objectifs proprement dits de la formation continue.

□ Les perspectives de réussite à court terme l’emportent dans tous les cas sur une vision à plus long terme des processus de développement dans l’entreprise, que visent justement les nouvelles formes d’intégration du développement organisationnel et de la formation continue.

Bien que, vue sous l’angle de l’économie de l’entreprise et du calcul des coûts, l’idée d’un “contrôle de gestion de la formation” soit judicieuse, l’expérience des entreprises européennes montre que ce contrôle contribue peu à l’optimisation de la formation continue dans l’entreprise. Il n’en reste pas moins qu’il amène à prendre conscience du coût de la formation continue, à réfléchir à son efficacité et à poser avec une certaine insistance la question des critères de mesure des résultats. La plupart des entreprises d’Europe recherchent toutefois les réponses à ces questions dans d’autres approches.

L’optimisation des différentes formes d’intégration de la formation continue et du développement organisationnel

La flexibilité et l’innovativité comme caractères déterminants des entreprises européennes qui réussissent sont générées par la prise en compte systématique dans l’organisation du travail et de l’entreprise des impulsions provenant de la base d’une part, et par la promotion systématique du potentiel des ressour-



ces humaines d'autre part. La formation continue est à la fois une cause et une conséquence du développement de l'organisation. Dans ces interdépendances, les réflexions sur la causalité et les méthodes d'évaluation correspondantes sont inopérantes. Ce n'est ni en mettant en place des formules de production en groupe, ni en dispensant de manière ciblée des compétences sociales aux personnes concernées que l'entreprise pourra mieux s'adapter au marché, mais en intégrant ces deux aspects, qui ne cessent de se transformer dans le cadre de cette intégration. La tentative d'imputation isolée de la cause et de la conséquence est vouée à l'échec, de même que les essais d'optimisation basés sur cette tentative, parce qu'ils partent d'une mauvaise approche.

On ne saurait bien entendu se satisfaire de la remarque suivant laquelle, dans la modernisation des entreprises, tout est lié, si l'on veut tirer des conclusions pratiques pour l'optimisation de ces corrélations ou contribuer à optimiser certains éléments de ce complexe.

De grands espoirs ont été fondés il y a quelques années sur l'application de la notion d'assurance qualité aux processus d'optimisation de la formation continue en entreprise.⁶ La pratique de "l'évaluation des processus", qui provient de la production industrielle, semble appropriée pour améliorer continuellement la formation continue et mieux tenir compte de l'imbrication des activités de formation de l'entreprise et d'autres processus de développement. L'application des normes de qualité correspondantes (ISO 9000) et des méthodes de gestion de la qualité à la formation continue a gagné un peu de terrain, malgré les controverses entre experts.⁷

L'assurance qualité dans la formation continue en entreprise

L'euphorie suscitée au début par les normes ISO a cédé la place à une vision réaliste des normes de qualité. Les formes différenciées et adaptées de gestion de la qualité, y compris dans la formation continue, utilisent les normes plu-

tôt comme des instruments heuristiques, qui ne peuvent pas avoir pour fonction d'optimiser la formation continue, mais de servir d'aide-mémoire à tous les intervenants.

Les critères de qualité de la formation professionnelle continue ne sont pas prédéterminés. Ils dépendent des objectifs spécifiques de développement de l'entreprise et de ses ressources humaines. De ce point de vue, il semble logique que, comme le rapporte DuPont Luxembourg, après avoir été basée pendant quelque temps sur des critères de qualité imposés d'en haut, l'optimisation de la formation continue relève maintenant en grande partie de la responsabilité propre du personnel.⁸

Cette responsabilisation du personnel ou sa participation à l'évaluation et à l'amélioration de sa propre formation dans l'entreprise sont logiques dans les entreprises qui misent de plus en plus, pour leurs activités de production ou leurs prestations de services, sur la responsabilité de leurs salariés. Cette compétence à agir sous sa propre responsabilité dans le sens de l'entreprise est l'un des objectifs de la formation continue. Il importe donc de faire du collaborateur un expert de sa propre formation continue.⁹

Il y a encore une autre raison à cette responsabilisation. Le collaborateur incarne l'interface de l'intégration - évoquée plus haut - apprendre-travailler, de l'intégration du développement de l'organisation et des ressources humaines. On attend de lui qu'il agisse avec compétence dans les formes de travail existantes et qu'il les optimise. Et aussi qu'il conçoive de nouvelles formes de travail, des formes améliorées, et réfléchisse à tout ce qui se passe dans l'entreprise. Ce sont ces collaborateurs qui détectent le mieux leurs points faibles dans leur travail quotidien et peuvent jeter un regard critique sur les actions de formation continue destinées à y remédier.

Ces formes d'autoévaluation, conjuguées à la motivation et aux possibilités d'optimisation de sa propre formation, représentent une tendance sensible à la mise en place d'une gestion de la qualité dans la formation continue en entreprise en Europe.

"Les formes différenciées et adaptées de gestion de la qualité, y compris dans la formation continue, utilisent les normes plutôt comme des instruments heuristiques, qui ne peuvent pas avoir pour fonction d'optimiser la formation continue, mais de servir d'aide-mémoire à tous les intervenants."

6) J. E. Feuchthofen et E. Severing (dir.) (1995), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, Neuwied.

7) Voir les cas Atea, Dragados y Construciones, Sollac, Renault, Arbed et DuPont in E. Severing et T. Stahl (1996), p. 91 sqq.

8) Cf. E. Severing et T. Stahl (1996), p. 41 sqq.

9) T. Stahl (1995), *Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, in J. E. Feuchthofen et E. Severing (dir.), p. 88 sqq.

10) Cf. B. Dankbaar (1995), *Learning to meet the global challenge*, Maastricht, p. 39 sqq. et 61 sqq. ("New methods and approaches for learning while working"); J. F. Den Hertog (1995), *Entrepreneurship on the shop floor*, Nationale Nederlanden, in L.E. Andreassen et al., p. 196 sqq.; E. Severing et T. Stahl (1996), p. 147 sqq.

11) P. Dehnbostel, H. Holz et H. Novak (1992), *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*, Berlin; P. Dehnbostel et H. J. Walter-Lezius (1995), *Didaktik moderner Berufsbildung*, Berlin.



“Optimiser la formation continue en entreprise signifie pour les entreprises d’Europe créer de nouvelles sources d’innovation par l’intégration de la formation et du travail.”

Travailler et apprendre: source de la capacité d’innovation

Les efforts déployés pour transférer la formation continue sur le lieu de travail et intégrer le travail et l’apprentissage sont un résultat de la nouvelle “culture” de management adoptée par les entreprises européennes.¹⁰

En Allemagne, précisément, il y a sur ce point beaucoup de modèles¹¹, qui tirent leur argumentation de nouvelles approches de la pédagogie professionnelle et de la théorie de la régulation de l’action.¹²

Pour le praticien dans l’entreprise, les arguments déterminants sont d’une part le coût, d’autre part la résolution du problème de la transposition des connaissances dans le contexte de travail.

La réalité de l’intégration de la formation et du travail autorise à s’attendre pour l’avenir à des résultats beaucoup plus captivants. Les travaux de recherche récents sur la genèse des innovations montrent combien les interfaces entre différents systèmes de référence sont importantes à cet égard. La formation et le tra-

vail constituent des systèmes de référence différents, dont la relation était jusqu’ici unidimensionnelle et étroitement canalisée: les processus d’apprentissage étaient dictés par les savoir-faire et les profils de savoirs et de compétences correspondants. Si l’intégration de la formation et du travail est définie comme une interface ouverte axée sur la coproduction de l’innovation, les défis, les idées et les développements réciproques de part et d’autre sont multiples. Sortant du cadre de la didactique scolaire traditionnelle, la formation devient une aventure; des méthodes, des moyens et des concepts pédagogiques entièrement nouveaux seront créés et non seulement ils optimiseront la formation continue en entreprise, mais encore ils la redéfiniront. Inversement, par les processus de formation, le travail sera constamment repensé, systématiquement transformé et ses formes, ses méthodes ou son organisation seront adaptées aux nouvelles conditions du marché. De nouvelles idées de produits et de nouvelles formes de production seront générées.

Optimiser la formation continue en entreprise signifie pour les entreprises d’Europe créer de nouvelles sources d’innovation par l’intégration de la formation et du travail.

Bibliographie

Almeida Silva J. L. (1995), “Les flexibilités dans l’entreprise”, in A. Fernandez et coll. (dir.), *Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante*, Caldas da Rainha, p. 29 sqq.

Bertini G. (1997), “Three approaches to learning in enterprises”, in M. Tomassini, p. 102 sqq.

Dankbaar B. (1995), “New methods and approaches for learning while working”, *Learning to meet the global challenge*, Maastricht, p. 39 sqq. et 61 sqq.

Dehnbostel P., Holz H. et Novak H. (1992), *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*, Berlin.

Dehnbostel P. et Walter-Lezius H.J. (1995), *Didaktik moderner Berufsbildung*, Berlin.

Den Hertog J. F. (1995), *Entrepreneurship on the shop floor*, Nationale Nederlanden, in L.E. Andreasen et coll., p. 196 sqq.

Feuchthofen J. E. et Severing E. (dir.) (1995), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, Neuwied.

Hacker W. et Skell W. (1993), *Lernen in der Arbeit*, Berlin.

Severing E. et Stahl T. (1995), in L. E. Andreasen et coll., *Europe’s next step. Organisational innovation, Competition and Employment*, Ilford.

Severing E. et Stahl T. (1996), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung*, Luxembourg.

T. Stahl (1994), “Vocational training, employment and the labor market”, in P.-O. Bergeron et M. A. Gaiffe, *Croissance, compétitivité, emploi*, Bruxelles, p. 245 sqq.

T. Stahl (1995), *Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, in J.E. Feuchthofen et E. Severing (dir.), p. 88 sqq.

E. Staudt (1989), “Unternehmensplanung und Personalentwicklung – Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze”, *MittAB* 22, 3, p. 374 sqq.

M. Tomassini (dir.) (1997), *Training and Continuous Learning*, Milan.

12) W. Hacker et W. Skell, *Lernen in der Arbeit*, Berlin, 1993.



L'autoévaluation, voie royale de l'assurance qualité dans la formation continue?

Introduction

Les entreprises admettant dans une mesure croissante que la formation continue est un investissement dans leurs ressources humaines et les salariés ayant de plus en plus conscience que la formation continue est très importante pour leur parcours professionnel, on peut constater depuis quelques années un intérêt accru de tous les participants pour une évaluation de la FPC, pour un contrôle des résultats des actions et pour la mise en place d'un système d'assurance qualité dans la formation continue. La présente publication est un indice de cette tendance.

La formation continue représentant un investissement financier et organisationnel, mais aussi personnel pour les entreprises et leurs salariés, il est logique que ces "prosommateurs" (ce néologisme désigne ceux qui sont à la fois producteurs et consommateurs) de la formation continue souhaitent que soient vérifiées l'efficacité et l'efficience des actions, des concepts et des philosophies de la formation continue. En même temps, la littérature scientifique sur "l'évaluation des actions de formation"¹ montre combien il est difficile de recueillir des informations claires sur leurs effets.

C'est là l'une des raisons qui incitent à inscrire l'autoévaluation parmi les thèmes de réflexion sur l'assurance qualité dans la formation continue.

Car enfin ce sont des personnes qui perçoivent et évaluent les processus d'apprentissage concrets par rapport à leurs attentes, à leurs besoins et aux applications de l'acquis comme apprenants d'une

part et comme formateurs d'autre part. Leurs critiques (et autocritiques) et leurs propositions d'amélioration pourraient donc être prises en compte directement dans les actions de formation continue actuelle. La mise en place d'une **assurance** qualité au lieu d'un contrôle de qualité *a posteriori* serait faisable et ne demanderait pas beaucoup plus de travail.

D'autre part, des doutes planent quant à la compétence technique et pédagogique des participants aux actions de formation continue, nécessaire pour l'autoévaluation, et sur la capacité des formateurs et des participants à prendre vis-à-vis d'eux-mêmes le recul critique tout aussi nécessaire.

Nous nous efforcerons dans cet article de mieux cerner la question.

L'autoévaluation dans l'éducation: une méthode qui n'est pas nouvelle

La science pédagogique emploie les notions de "réflexivité" et d'"introspection" pour désigner des processus fondamentaux dans le rapport entre l'homme et ses expériences (d'apprenant), qui fournissent les bases théoriques et pratiques des processus d'(auto)évaluation.

Gerl (1983)² se réfère principalement à la capacité des apprenants et des enseignants à réfléchir sur les expériences faites; les objectifs et les attentes sont mis en permanence en relation avec les processus d'apprentissage - et les enseignants

Thomas Stahl

Directeur, Institut für sozialwissenschaftliche Beratung (isob), Ratisbonne.

Les entreprises admettant dans une mesure croissante que la formation continue est un investissement dans leurs ressources humaines et les salariés ayant de plus en plus conscience que la formation continue est très importante pour leur parcours professionnel, on peut constater depuis quelques années un intérêt accru de tous les intéressés pour une évaluation de la FPC, pour un contrôle des résultats des actions et pour la mise en place d'un système d'assurance qualité dans la formation continue. La présente publication est un indice de cette tendance.

1) Cf. par exemple Wittmann W.W. (1985), *Evaluationsforschung: Aufgaben, Probleme und Anwendungen*, Berlin, ou Rossi P.H. et Freeman H.E. (1982), *Evaluation. A systematic approach*, Beverly Hills.

2) Gerl H. (1983), "Evaluation in Lernsituationen - Ein Beitrag zu reflexivem Lernen", in H. Gerl et K. Pehl, *Evaluation in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn.



“R. Th. Stiefel souligne comme élément pratique de toute forme d'évaluation de la formation continue le contexte de l'autoévaluation et de l'évaluation par des tiers, (...) tout en indiquant qu'il est nécessaire pour cela que tous les intéressés se considèrent comme des partenaires, afin que chacun puisse se livrer sans crainte à une réflexion critique sur les autres et sur lui-même.”

“L'autoévaluation comme démarche pratique de l'assurance qualité de la formation continue vit de l'union des objectifs, des intérêts et du recul critique de l'individu.”

et les apprenants deviennent ainsi les véritables acteurs de l'évaluation de la formation continue.

Gerl définit donc l'évaluation ainsi:

“Toutes les actions servant à accroître le degré de réflexivité avant ou dans la situation d'apprentissage sont une évaluation.”³

En particulier en ce qui concerne l'autoévaluation systématique des enseignants, H. Altrichter⁴ donne de l'évaluation une définition pragmatique, comme autoréflexion concrète sur leur propre pratique de l'enseignement ou sur les actes qui la transforment, dans le sens d'une innovation, pour atteindre une situation globale souhaitable. Altrichter voit dans l'enseignant le support d'un travail de recherche-action pratique, et le considère donc comme sujet de l'introspection critique et de la transformation des situations qui en découle.

En même temps, cet auteur signale le problème de principe de cette démarche en qualifiant l'implication personnelle des enseignants dans les processus de recherche et d'intervention d'obstacle potentiel au “recul réfléchi” nécessaire.

“À cause de cela, ils ne réussissent pas à briser le cercle vicieux de la définition de la situation, de l'action et de l'évaluation.”⁵

Ce doute méthodique a toutefois selon Altrichter peu de poids face aux ambitions innovatrices et transformatrices de cette activité d'autoévaluation de l'enseignant.

R. Th. Stiefel⁶ souligne comme élément pratique de toute forme d'évaluation de la formation continue le contexte de l'autoévaluation et de l'évaluation par des tiers, dans lequel se trouvent les participants, les enseignants et les responsables des actions de formation continue. Il réfléchit à la possibilité d'un soutien systématique de ce genre d'autoévaluation et d'évaluation par des tiers, tout en indiquant qu'il est nécessaire pour cela que tous les intéressés se considèrent comme des partenaires, afin que chacun puisse se livrer sans crainte à une réflexion critique sur les autres et sur lui-même.

On peut encore ajouter quelques remarques:

1. La réflexion et l'introspection comme condition préalable importante de l'autoévaluation de sa propre activité de formation continue sont elles-mêmes des compétences qu'il faut acquérir et développer systématiquement.

2. L'autoévaluation comme démarche pratique de l'assurance qualité de la formation continue vit de l'union des objectifs, des intérêts et du recul critique de l'individu. Pour que ce contraste puisse porter des fruits, il faut, outre la capacité d'autoréflexion mentionnée, des rapports de partenariat, fondés sur l'ouverture d'esprit, dans le centre de formation continue ou l'entreprise.

Auto-organisation et contrôle par des tiers: un problème central de l'assurance qualité de la formation continue dans l'entreprise moderne

Les marchés, mondiaux comme locaux, se sont métamorphosés: ce ne sont plus des marchés de masse, mais des marchés orientés sur les clients, caractérisés par des exigences qui changent rapidement, la demande d'une grande variété de produits, le service après-vente et des structures de coûts fluctuantes.

Pour rester compétitives dans ces conditions nouvelles, les entreprises ont dû réagir en souplesse aux changements et à la diversification des structures de la demande. La flexibilité de la production et l'orientation des débouchés sont des conditions nécessaires pour permettre aux entreprises de répondre rapidement aux souhaits des clients et de fournir des produits de qualité, tout en minimisant les coûts et les délais de production. L'intégration d'une offre de services divers dans les activités de vente proprement dites était une autre condition nécessaire pour répondre aux nouvelles exigences des clients.

Les entreprises ont essayé de répondre à ces défis d'abord en adoptant les tech-

3) Gerl H., op. cit., p. 19.

4) Altrichter H. (1990), *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*, Munich.

5) Altrichter H., op. cit., p. 159.

6) Stiefel R. Th. (1974), *Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung. Lernen und Leistung*, Francfort/Main.



nologies assistées par ordinateur et en les intégrant dans des réseaux locaux industriels. La CIM et la CIB étaient à l'ordre du jour. Or, dans la foulée justement de cet engouement pour les nouvelles technologies, il est vite apparu que l'informatisation des ateliers ne suffisait pas pour réaliser la flexibilisation et la dynamisation recherchées des entreprises tout en réduisant les coûts fixes (production en flux tendu/logistique réduite). Indépendamment de leurs coûts énormes, les systèmes intégrés de production ont, par leur hiérarchisation, une certaine rigidité en raison du déterminisme, nécessaire, de leurs programmes, qui entrave la dynamisation souhaitée de l'ensemble de l'entreprise sur un marché de plus en plus complexe, plus qu'il ne la favorise.

Cela étant, l'étape suivante de l'innovation a consisté pour les entreprises à repenser entièrement leurs structures et processus organisationnels, c'est-à-dire à abandonner les plans stratégiques à long terme fondés sur une approche allant du sommet vers la base, et à transférer des compétences et des responsabilités aux échelons opérationnels inférieurs.

La conjugaison de la flexibilisation de l'ensemble de l'entreprise par la voie de l'auto-organisation au niveau de l'exécution et de la mise en réseau horizontale des unités semi-autonomes caractérise ces approches prometteuses. Les mots clés de cette tendance sont "*lean management*", "*fraktale Fabrik*" - fractionnement de l'usine en ateliers autonomes -, "entreprise apprenante", etc. ⁷⁾

Cette innovation mise en œuvre par l'entreprise pour améliorer sa compétitivité a pour conséquences, d'une part, un changement radical de paradigmes dans la gestion et, d'autre part, un besoin d'accroissement des qualifications à tous les échelons - mais en particulier à celui d'ouvrier qualifié et d'employé de bureau. Les potentiels des ressources humaines de l'entreprise, qui ont toujours été une source importante de valeur ajoutée au niveau de l'exécution du travail, deviennent un "facteur limitatif" de la réussite de l'entreprise, car c'est désormais dans ces potentiels que la créativité et l'innovation en réponse aux exigences du marché prennent leur source.

Autrement dit, ce n'est plus l'acquisition de nouveaux matériels de production et d'administration qui est déterminante pour prendre de l'avance sur la concurrence, car ces techniques sont accessibles à toutes les entreprises, mais leur application intelligente et les nouvelles idées de produits, de services, ainsi que l'organisation efficiente du travail. Cela n'est pas faisable sans un personnel qualifié et motivé.

Le développement d'une organisation implique logiquement le perfectionnement du personnel et vice versa, le perfectionnement débouche sur de nouvelles formes d'organisation du travail et de l'entreprise. L'"auto-organisation" et la "responsabilisation" sont les nouvelles formules magiques de la gestion décentralisée et flexible.

Dans ce contexte, il importe de mettre l'accent, dans la conception et la mise en œuvre de la formation dans l'entreprise, sur l'acquisition de compétences clés - capacité de décider, sens des responsabilités, créativité et aptitude à innover du personnel et des cadres - et sur leur approfondissement.

Dans la nouvelle pédagogie professionnelle, l'acquisition de ces compétences s'inscrit dans une perspective holistique associant une formation technique à une formation interdisciplinaire, souvent intégrées dans le contexte de travail réel.

Compte tenu de cette finalité des processus de formation et de développement dans l'entreprise moderne, il semble logique que le collaborateur responsable fasse aussi preuve de compétence lorsqu'il s'agit du contrôle de qualité de sa propre formation continue. La réflexivité et l'introspection mentionnées plus haut sont aussi de toute façon des compétences indispensables pour que le collaborateur agissant sous sa propre responsabilité, par exemple dans un groupe de travail semi-autonome, puisse prendre des décisions de grande portée concernant la programmation, le planning des matières et les processus.

Vu sous cet angle, il apparaît contradictoire que l'on ne demande pas à ce type de collaborateur de juger lui-même de ses progrès dans sa formation, des modes de

"[C'est] l'application intelligente [des techniques] et les nouvelles idées de produits, de services, ainsi que l'organisation efficiente du travail [qui permettent de prendre de l'avance sur la concurrence]. Cela n'est pas faisable sans un personnel qualifié et motivé."

"Compte tenu de cette finalité des processus de formation et de développement dans l'entreprise moderne, il semble logique que le collaborateur responsable fasse aussi preuve de compétence lorsqu'il s'agit du contrôle de qualité de sa propre formation continue. (...) Vu sous cet angle, il apparaît contradictoire que l'on ne demande pas à ce type de collaborateur de juger lui-même de ses progrès dans sa formation, des modes de formation continue et de leurs défauts et que l'on ne fasse pas appel à lui pour améliorer le processus d'apprentissage, mais que l'on utilise plutôt pour cela des systèmes de contrôle par des tiers."

⁷⁾ Cf. Womack B. (1991), *The Machine that changed the World*, MIT Press; Wobbe P. (1991), *Anthropocentric Production Systems*, Bruxelles; Senge P. (1992), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Londres; Stahl T., Nyhan B. et D'Aloja P. (1993), *Die lernende Organisation*, Bruxelles; Warnecke H.J. (1993), *Revolution der Unternehmenskultur. Das fraktale Unternehmen*, Berlin/Heidelberg.



“(...) la situation dans laquelle ce qui a été appris doit être appliqué doit toujours être le critère de la formation continue. L'apprenant lui-même est confronté en permanence à cette situation, elle représente son travail quotidien, qu'il doit assumer avec compétence, et qu'il doit transformer en innovant. Qui donc, sinon lui, serait en mesure de juger la formation en fonction des effets concrets, au niveau de l'application de ce qu'il a appris, pour apporter le cas échéant des améliorations à la FPC, et d'être ainsi le garant de l'assurance qualité?”

“Le contrôle externe de la formation continue entrave l'innovation, car il doit suivre sur une certaine période des directives et des hypothèses énoncées une fois pour toutes, même si la situation de l'application n'est plus la même depuis longtemps.”

formation continue et de leurs défauts et que l'on ne fasse pas appel à lui pour améliorer le processus d'apprentissage, mais que l'on utilise plutôt pour cela des systèmes de contrôle par des tiers.

Les protagonistes du débat de ces derniers temps sur l'assurance qualité dans la formation continue sont d'accord sur un point: la situation dans laquelle ce qui a été appris doit être appliqué doit toujours être le critère de la formation continue. L'apprenant lui-même est confronté **en permanence** à cette situation, elle représente son travail quotidien, qu'il doit assumer avec compétence, et qu'il doit transformer en innovant. Qui donc, sinon lui, serait en mesure de juger la formation en fonction des effets concrets, au niveau de l'application de ce qu'il a appris, pour apporter le cas échéant des améliorations à la FPC, et d'être ainsi le garant de l'assurance qualité?

On peut faire pour l'autoévaluation des formateurs de la formation continue des remarques comparables.

L'entreprise moderne exige dans une mesure croissante l'intégration des processus de formation continue dans les processus de travail des différents services. Cette exigence a des conséquences tant pour l'organisation de la formation continue que pour le personnel de la formation continue. Le cadre devient enseignant et vice versa. Il y a longtemps que les formateurs ne sont plus exclus des activités “productives” de l'entreprise. Les animateurs, les formateurs, les multiplicateurs, etc. interviennent dans le processus de travail tout comme les apprenants et, comme eux, ils ont la possibilité de réfléchir sur eux-mêmes et d'évaluer leur activité d'enseignant par rapport à l'application de l'acquis et de la rectifier.

Par leur formation en pédagogie professionnelle, ces “autoévaluateurs” sont en outre capables de diagnostiquer avec précision les défauts et de modifier le processus de formation continue de manière qu'il atteigne son objectif.

Les contrôles externes apparaissent coûteux et peu efficaces en regard de cette forme d'assurance qualité directe, par les intéressés eux-mêmes, par la voie de l'autoévaluation.

Dans l'“entreprise apprenante”, le contrôle portant sur des actions concrètes de formation continue passe à côté de son objectif. Ce n'est pas l'action prise isolément, mais l'ensemble résultant de l'intégration des processus d'apprentissage et d'organisation qui est responsable de l'innovation dans l'entreprise et de sa réussite sur le marché. Le contrôle externe de la formation continue entrave l'innovation, car il doit suivre sur une certaine période des directives et des hypothèses énoncées une fois pour toutes, même si la situation de l'application n'est plus la même depuis longtemps.

Simplification de l'évaluation et assurance qualité par la voie de l'autoévaluation

Une difficulté de taille dans la réalisation de l'assurance qualité de la formation continue consiste à mesurer adéquatement les résultats (et les effets) de la formation continue dans la situation d'application.

Dans le meilleur des cas, les tests classiques destinés à vérifier si l'objectif de l'apprentissage a été atteint permettent de contrôler l'accroissement des connaissances de l'individu par rapport aux objectifs du programme de formation.

Pour l'apprenant comme pour l'entreprise qui veut dispenser une formation continue à son personnel, cela n'est tout au plus qu'un premier indicateur du succès de la formation continue. Ce qui compte vraiment, c'est la question de savoir si, avec ce qu'il a appris, le collaborateur maîtrise mieux sa situation de travail qu'auparavant. Le critère d'une formation continue réussie est la mise en pratique de l'acquis **et** un effet mesurable dans l'activité professionnelle pratique.

Dans les nouvelles formes de travail, où le travailleur assume davantage de responsabilités (par exemple dans des groupes semi-autonomes ou dans les unités de l'entreprise), ces effets de l'apprentissage sur le travail pratique sont eux-mêmes complexes et diversifiés.



Ces effets se traduisent sans aucun doute en premier lieu par une **meilleure maîtrise d'une technique déterminée** (programmation d'atelier CNC). Ce sera l'objectif premier d'une action de formation continue dans ce domaine particulier, dont l'efficacité devra être mesurée selon ce critère.

Or, pour bien appliquer une technique, il faut une organisation du travail et de l'entreprise adéquate, et des solutions novatrices aux questions de logistique, etc. Pour réussir, la formation continue dans le domaine de la programmation d'atelier CNC ne saurait donc être limitée à l'apprentissage de la technique. Elle exige aussi le cas échéant d'acquérir des **connaissances sur les processus**, les *plannings*, la logistique, etc., conditions indispensables pour que la programmation d'atelier soit vraiment efficace.

Pour manipuler ces données sous leur propre responsabilité et exécuter les opérations nécessaires qui en découlent, il faut que le collaborateur soit disposé à **prendre des décisions allant dans le sens de l'entreprise et qu'il en soit capable**. Cette compétence elle aussi peut s'acquérir dans le cadre de la formation continue telle qu'elle est décrite plus haut.

Car la programmation d'atelier CNC (commande de machines) est intégrée dans un processus global de tâches exécutées par d'autres collaborateurs, également sous leur propre responsabilité. La disparition des systèmes d'instructions hiérarchisés présuppose une mise en réseau horizontale, qui doit toujours être renouvelée par la voie d'une **communication et d'une coopération adéquates entre les collaborateurs**.

Cela exige également l'acquisition de compétences, qui sont elles aussi déterminantes pour le succès de la formation continue dans la pratique.

En résumé, on peut dire que le succès de la formation continue est mesuré en fin de compte à l'aide des paramètres économiques de la réalité de l'entreprise. Compte tenu de la multiplicité des facteurs entrant en jeu, il est difficile de leur imputer sans ambiguïté possible les effets de l'apprentissage. Les incidences de l'apprentissage sur l'activité pratique constituent une valeur de mesure intermé-

diaire. Mais, même dans ce cas, les différentes facettes des compétences acquises sont tellement imbriquées qu'il sera possible d'obtenir des résultats différenciés tout au plus dans des projets de recherche. (Et le problème inévitable du groupe témoin ne sera pas résolu).

Une évaluation différenciée satisfaisante du succès des processus de formation à l'aide de méthodes de mesure externes dans l'environnement quotidien apparaît impossible. Car les attentes des entreprises modernes envers les **compétences organisationnelles** de leurs collaborateurs compliquent cette opération.

Les entreprises qui conçoivent leurs ressources humaines comme le nouveau "facteur limitatif" attendent d'elles qu'elles jouent un rôle actif dans la transformation des structures, qu'elles soient créatives et innovatrices - et elles attendent aussi de la formation continue qu'elle dispense les compétences nécessaires pour cela.

Ce genre d'effet de la formation continue qui, le cas échéant, ne se produit qu'à long terme et reste difficilement mesurable, alors qu'il est peut-être celui qui porte le plus à conséquence pour le développement de l'entreprise, pose à l'évaluation externe des problèmes pratiquement insolubles.

Tous les facteurs complexes influant sur le monde du travail qui ont été dégagés ici sont centrés (lorsqu'il s'agit de la question des effets de la formation) sur l'individu, qui doit répondre aux exigences mentionnées. Tous les efforts de formation continue sont précisément destinés à lui en donner les moyens, en lui dispensant des compétences spécialisées et interdisciplinaires.

Vu sous cet angle, il est logique de cesser de considérer les collaborateurs comme des "boîtes noires", pour lesquels il faut calculer au moyen de méthodes de mesure complexes le rapport investissement-rendement, afin d'évaluer le succès de la formation continue. Dès lors que l'on juge un collaborateur capable d'assumer la responsabilité de machines de plusieurs millions de DM, on doit aussi l'estimer capable de juger de l'utilité de la formation pour son travail et de déterminer les-



“Le collaborateur considéré comme raisonnable a plus que tout autre la possibilité:

- **de déterminer les besoins de formation (...);**
- **de juger de l'utilité immédiate de son apprentissage pour son travail;**
- **de renvoyer des informations sur le lien entre cette utilité pratique et la situation de formation (...);**
- **d'identifier les lacunes/les points faibles persistants des compétences et de prendre l'initiative de nouveaux processus d'apprentissage.”**

quels de ces processus de formation lui seront utiles.

Le collaborateur considéré comme raisonnable a plus que tout autre la possibilité:

- de déterminer les besoins de formation (et ce de manière différenciée dans les différents domaines d'action);
- de juger de l'utilité immédiate de son apprentissage pour son travail;
- de renvoyer des informations sur le lien entre cette utilité pratique et la situation de formation (programme, enseignants, matériel);
- d'identifier les lacunes/les points faibles persistants des compétences et de prendre l'initiative de nouveaux processus d'apprentissage.

Cela simplifierait considérablement toutes les opérations d'assurance qualité de la formation continue. Un processus simple de communication permanente entre l'apprenant, la direction et le formateur demanderait moins de temps et de personnel.

Ce principe de l'autoévaluation intégrée au processus de formation continue ne doit pas être limité aux participants, aux apprenants. Les enseignants et les formateurs eux aussi peuvent contribuer par l'autoévaluation à simplifier les processus d'assurance qualité et à mieux les cibler. Les défauts du processus de formation sont en règle générale vite identifiés par les enseignants et les formateurs et ceux-ci seraient aussi souvent en mesure d'y remédier de leur propre chef ou de les signaler à l'organisateur de la formation. Pourtant, en dépit de ces avantages manifestes, l'autoévaluation par les apprenants et les enseignants et formateurs joue aujourd'hui encore un rôle plutôt marginal dans l'assurance qualité de la formation continue.

Étant donné que l'on ne peut pas partir de l'hypothèse que tous les intervenants sont ignorants, il convient de se pencher sur les problèmes qui sont responsables de cette situation.

L'autoévaluation réussie prend sa source dans le sujet et dans son environnement

Ceux qui sont sceptiques quant à la mise en œuvre de l'autoévaluation comme élément central de l'assurance qualité de la formation continue tirent argument en premier lieu d'une méfiance latente envers les capacités et la motivation des participants et des enseignants et formateurs à porter sur eux-mêmes une appréciation juste.

De fait, on a quelque raison de penser que ces capacités et ces motivations ne vont pas de soi.

Il est vrai que les intéressés hésitent lorsqu'il s'agit de déceler les insuffisances de leurs propres compétences, techniques ou autres. Ils s'efforcent souvent de dissimuler ces lacunes et de trouver d'"autres" causes aux problèmes qu'ils rencontrent pour effectuer leur travail.

Cette remarque s'applique aussi aux enseignants et formateurs, qui ont tendance à imputer les résultats insuffisants à l'"ignorance" des apprenants, plutôt qu'à avouer leurs propres insuffisances au niveau de la préparation ou de la réalisation des actions de formation continue.

Pour résumer, il semble que les enseignants et formateurs comme les apprenants aient des difficultés à avoir vis-à-vis d'eux-mêmes, de leurs propres activités et de leurs compétences une attitude critique, indispensable pour l'autoévaluation telle qu'elle est décrite plus haut.

Ce serait cependant une erreur de conclure que cette autoévaluation est irréalisable. Car ces réticences et ces stratégies de dissimulation indiquent que ces sujets ont tout à fait conscience de leurs lacunes, mais qu'ils ne veulent pas les reconnaître.

Un vaste champ d'investigation sur l'image que la personne a d'elle-même, sur le recul par rapport à elle-même et sur la réflexivité s'ouvre ici à la psychologie. Il apparaît toutefois utile de commencer par attirer l'attention sur les facteurs exté-



rieurs, qui font qu'il est difficile de révéler ses propres faiblesses.

L'un de ces facteurs est notre système scolaire, qui a pour principe d'utiliser les lacunes des élèves comme un mécanisme de sélection négative, au lieu de s'efforcer de les combler. C'est ainsi que les enfants et les jeunes apprennent déjà à dissimuler leurs déficits en matière de connaissances et de compétences, au lieu de les admettre.

Il en est de même dans le monde du travail et les entreprises. Les déficits dans les qualifications ne sont pas considérés comme des lacunes qui peuvent être comblées par la formation continue, mais comme un trait négatif consigné dans le dossier personnel et ils peuvent freiner la promotion dans l'entreprise. Dans le pire des cas, ils peuvent même être un motif de licenciement.

Dans ces conditions, l'apprenant comme le formateur ont de bonnes raisons de se refuser à porter sur eux-mêmes un jugement réaliste.

Pour les entreprises comme pour les opérateurs de la formation qui souhaitent faire une plus grande place à l'autoévaluation dans leurs processus d'assurance qualité de la formation continue, il importe avant tout de démonter ce mécanisme de stigmatisation des déficits de compétences. Si un collaborateur admet ces lacunes, il doit avoir l'assurance que le nécessaire sera fait pour les combler et que cela ne lui portera pas préjudice. Cela vaut aussi pour le personnel de la formation continue.

L'évolution récente dans la culture de nombreuses entreprises offre pour cela des conditions favorables. Le développement de l'organisation présuppose du reste l'ouverture d'esprit du personnel. Il faut donc que des rapports fondés sur la confiance mutuelle s'établissent et se substituent aux anciens systèmes fondés sur le contrôle et la sanction.

Les problèmes généraux de notre système scolaire reposant sur le principe de la sélection négative ont des effets à long terme, qui se traduisent par une très grande réticence de beaucoup de salariés à l'égard de toute formation continue de type scolaire. Toutefois, étant donné que ces formes sont remplacées dans une

mesure croissante par des formules mieux adaptées à la pratique, associant la formation et le travail, on peut penser que la formation sera mieux acceptée aussi par ceux "qui ne veulent plus entendre parler de l'école".

Il n'en reste pas moins indéniable que, malgré l'état d'esprit positif des entreprises face aux lacunes dans les connaissances et les compétences de leurs ressources humaines, tous les obstacles à une autoévaluation adéquate et différenciée du personnel ne sont pas encore levés.

Les obstacles subjectifs qui demeurent sont pour l'essentiel de deux ordres:

□ Les sujets de l'autoévaluation doivent apprendre que le fait d'avouer leurs propres faiblesses ne leur est pas préjudiciable, mais qu'au contraire, le fait de réagir de manière constructive à ces points faibles est une qualité.

□ Les sujets de l'autoévaluation doivent aussi apprendre à distinguer quelles sont les exigences professionnelles qui peuvent être satisfaites par telle ou telle compétence à acquérir. Ils doivent aussi apprendre à distinguer les méthodes de formation qui sont efficaces et celles qui le sont moins dans leur cas particulier.

Il apparaît donc clairement que, dans la formation continue, les participants mais aussi les enseignants et formateurs doivent apprendre à s'autoévaluer. Précisons, pour dissiper tout malentendu, qu'il ne saurait être question de recommander des "cours d'autoévaluation". La capacité de s'autoévaluer est au contraire le résultat du choix des bonnes méthodes, dans la formation continue technique tout comme dans différentes formes de développement organisationnel de l'entreprise. Encourager sans discontinuer à se livrer à l'introspection dans la formation comme dans le travail, apporter un soutien méthodologique et une aide dans ce processus et - enfin et surtout - insérer ces exercices dans les processus de retour d'informations de la part des collègues, des supérieurs hiérarchiques et des formateurs aide l'individu à améliorer peu à peu ses capacités d'autoévaluation.

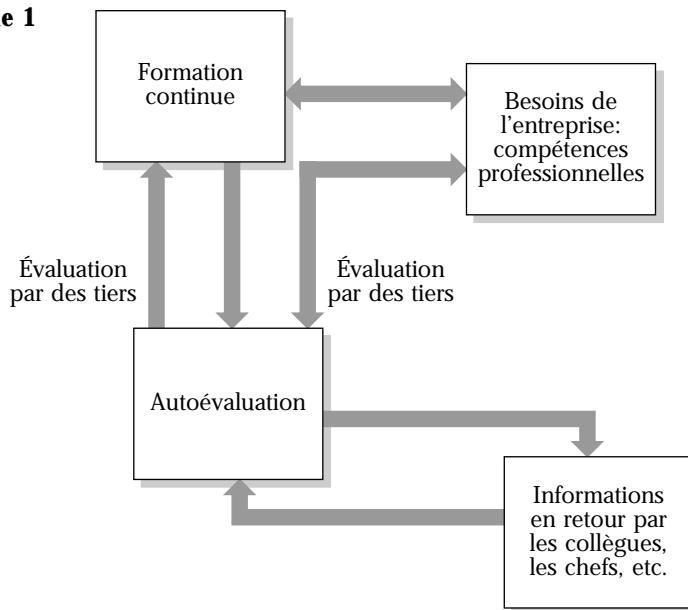
Ces modes d'amélioration des possibilités subjectives d'autoévaluation montrent

“Pour les entreprises comme pour les opérateurs de la formation qui souhaitent faire une plus grande place à l'autoévaluation dans leurs processus d'assurance qualité de la formation continue, il importe avant tout de démonter ce mécanisme de stigmatisation des déficits de compétences. Si un collaborateur admet ces lacunes, il doit avoir l'assurance que le nécessaire sera fait pour les combler et que cela ne lui portera pas préjudice.”

“Les sujets de l'autoévaluation doivent apprendre que le fait d'avouer leurs propres faiblesses ne leur est pas préjudiciable, mais qu'au contraire, le fait de réagir de manière constructive à ces points faibles est une qualité.”



Graphique 1



“Ce n’est que dans la confrontation de ses propres appréciations avec celles des “tiers importants” que le sujet de l’autoévaluation prend le recul nécessaire, mais aussi acquiert un jugement sûr, nécessaire pour prendre d’autres mesures.”

“L’autoévaluation étant intégrée de la sorte dans l’évaluation par des tiers, l’assurance qualité de la formation continue peut être plus simple, plus efficace et, surtout, plus conséquente dans sa finalité, qui est l’amélioration permanente de la pratique de la formation continue.”

déjà que cette méthode d’assurance qualité dans la formation continue ne saurait se substituer à l’évaluation par des tiers.

Autoévaluation et évaluation par des tiers: des modèles complémentaires

Si l’assimilation dans le titre de cet article de l’autoévaluation à une voie royale pour l’assurance qualité dans la formation continue est quelque peu provocatrice, il apparaît au plus tard à l’examen des problèmes subjectifs d’une autoévaluation exacte et réaliste que le recours à certains éléments de l’évaluation par des tiers reste indispensable pour aborder ces problèmes.

Ce n’est que dans la confrontation de ses propres appréciations avec celles des “tiers importants” que le sujet de l’autoévaluation prend le recul nécessaire, mais aussi acquiert un jugement sûr, nécessaire pour prendre d’autres mesures.

La réciproque est vraie. Toute évaluation par des tiers des compétences, du travail, etc. des collaborateurs de l’entreprise, des participants aux actions de formation continue, mais aussi des enseignants et formateurs, doit pouvoir être corrigée par les intéressés. Cette possibilité est du reste donnée depuis longtemps déjà dans l’en-

treprise, avec les entretiens des collaborateurs. Les supérieurs hiérarchiques reconnaissent la valeur de ces entretiens, justement parce qu’ils leur permettent à eux aussi de rectifier leur jugement.

L’autoévaluation et l’évaluation par des tiers ne sont finalement que les deux faces d’une même médaille.

Bien entendu, on retrouve dans chaque jugement énoncé par celui qui s’auto-évalue des éléments de l’évaluation par des tiers, et c’est cette association qui fait la valeur de ce jugement.

Quand une personne qui a suivi une action de formation continue en programmation d’atelier CNC constate dans son travail qu’elle ne peut pas assumer les tâches qui lui incombent, elle fait de l’autoévaluation. Ce constat peut porter à conséquence seulement si elle est capable d’identifier les raisons de cet échec dans l’action de formation, dans les contenus, les méthodes ou même l’organisation du travail. Dans ce cas, elle est le tiers qui évalue la formation de l’extérieur. L’autoévaluation étant intégrée de la sorte dans l’évaluation par des tiers, l’assurance qualité de la formation continue peut être plus simple, plus efficace et, surtout, plus conséquente dans sa finalité, qui est l’amélioration permanente de la pratique de la formation continue.

1. Le collaborateur individuel des entreprises modernes est au centre des exigences complexes d’action, de même qu’il est au centre des efforts de formation continue visant à répondre à ces exigences. Il est de ce fait une source d’informations prioritaire, tant sur l’écart entre ses compétences et les compétences exigées par l’entreprise, que sur l’utilité différentielle des actions de formation continue qui doivent compenser les déficits de compétences existants.

2. Dans les entreprises modernes, qui misent dans une mesure croissante sur leurs ressources humaines comme base et comme source de leur capacité d’innovation et de leur compétitivité, les membres du personnel sont des acteurs de leur progression dans l’entreprise. Eux seuls sont à même d’apprécier en connaissance de cause et en être responsables leurs propres besoins de formation.



3. Pour que l'autoévaluation puisse contribuer véritablement à l'amélioration de la formation continue, une nouvelle culture d'entreprise est nécessaire, une culture de franchise permettant de faire son autocritique et de parler des déficits dans ses propres compétences, mais aussi de ses difficultés à apprendre, sans avoir à craindre des conséquences négatives pour son propre avancement. La possibilité d'apprendre doit être donnée à celui qui détecte les insuffisances de ses propres connaissances ou de ses propres capacités, sans qu'il soit pour autant dévalorisé.

4. L'autoévaluation ne devient plus sûre et productive que si elle interagit en permanence avec les mécanismes d'évaluation par des tiers. Les jugements sur ses propres capacités, ses problèmes et ses limites doivent s'inscrire dans un processus d'information mutuelle et d'échanges fondés sur la confiance, dans des groupes de collaborateurs ou avec les supérieurs hiérarchiques. Car c'est seulement ainsi que le collaborateur peut prendre le recul nécessaire par rapport à lui-même, mais aussi prendre de l'assurance.

5. L'autoévaluation est toujours le point de départ de l'évaluation des actions de formation continue, des enseignants et formateurs, des processus d'apprentissage, du matériel, etc. par des tiers. Pour que cette appréciation externe soit adéquate, il faut que les sujets de l'autoévaluation connaissent les processus de formation continue. Cette connaissance, ils peuvent l'acquérir, en partant de leurs propres préoccupations, au moyen de programmes de formation continue de plus en plus ouverts (non scolaires), où apprenants et enseignants aménagent ensemble le processus de formation, dans un partenariat soudé par des intérêts communs.

6. Dans ces processus de formation communs, les enseignants des centres de formation ou des entreprises sont eux aussi des sujets de l'autoévaluation et de l'évaluation par des tiers. Ils sont en mesure de rectifier immédiatement les éventuelles déviations du processus de formation et, par là, d'insérer l'assurance qualité directement dans les actions de formation continue.

Il est certainement prématuré, voire erroné d'affirmer que l'autoévaluation est la "voie royale" de l'assurance qualité.

D'un autre côté, il est certain que, dans le contexte complexe de la formation continue en entreprise, l'assurance qualité ne peut être simple, adéquate et, avant tout, intervenir "juste à temps" que dans le cadre d'un processus d'autoappréciation d'enseignants et d'apprenants majeurs.

Le rôle croissant dans les entreprises des collaborateurs responsabilisés et "capables d'apprendre par eux-mêmes" pré suppose que ces collaborateurs sont capables d'apprécier leurs propres compétences/défaillances et de partir de cette appréciation pour progresser.

Soulignons enfin qu'un projet d'autoévaluation ne peut réussir que s'il s'insère dans des processus adéquats de retour d'informations et si les jugements des tiers sont acceptés.

Éléments de l'autoévaluation dans la pratique de l'entreprise

Il importe de préciser d'entrée de jeu qu'à ma connaissance, aucune entreprise n'a remis jusqu'ici la formation continue au sens décrit ici entièrement entre les mains de son personnel.

La situation est tout à fait différente si l'on considère les efforts déployés par les entreprises d'Europe pour appliquer des critères de qualité à la promotion et à la formation continue de leurs ressources humaines. Dans presque toutes les approches connues de ce genre d'assurance qualité ou de gestion de la qualité, certains éléments de la participation des collaborateurs sont essentiels pour faire aboutir ces efforts d'optimisation.

Dans une étude comparative sur l'assurance qualité de la formation professionnelle en entreprise dans 9 États membres de l'UE, 45 études de cas conduites dans des entreprises montrent ceci:

"Il y va de la prise de conscience croissante que l'assurance qualité n'est possi-

"Il y va de la prise de conscience croissante que l'assurance qualité n'est possible qu'avec la participation active de tous les collaborateurs."



ble qu'avec la participation active de tous les collaborateurs. Dans la formation continue également, l'assurance qualité ne déploie son potentiel d'optimisation des processus et d'innovation que si elle est un mouvement de la base vers le haut, et non plus une méthode de gestion.

Pour que la réflexion permanente en commun sur les possibilités d'amélioration de la formation continue, nécessaire pour faire de l'assurance qualité un facteur d'innovation dans l'entreprise, puisse remplir la fonction de charnière mentionnée, il est nécessaire d'aménager des possibilités d'autodétermination et de responsabilisation. Cela implique une culture d'entreprise plus ouverte, qui laisse davantage de place à la gestion participative et au partage des responsabilités.

En ce qui concerne le processus d'assurance qualité lui-même, les mécanismes de contrôle externes et les systèmes d'instructions hiérarchisés seront remplacés par un nombre croissant d'éléments de l'autoévaluation, de l'autocontrôle et de l'amélioration autonome.

Il apparaît clairement que l'assurance qualité doit conduire à une spirale ascendante: les collaborateurs ne peuvent assumer ces tâches, de plus en plus nombreuses, d'optimisation des processus, y compris dans la formation continue, que s'ils ont les compétences requises (formation continue), ce qui ouvre à son tour de nouvelles possibilités, et ainsi de suite.

Mais les entreprises ne sont pas des organismes de formation, et elles ne sont pas non plus des établissements dont le métier est l'épanouissement de la personnalité de leurs ressources humaines. Il est donc nécessaire de rappeler que les processus décrits qui permettent au personnel d'optimiser la formation continue sont tout aussi nécessaires pour optimiser les processus de production de l'entreprise.

Compte tenu du développement actuel des marchés et des technologies, les formes d'organisation de l'entreprise et du travail qui apparaissent porteuses pour les entreprises d'Europe sont celles qui attribuent un grand rôle aux compétences issues des dispositions des ressources humaines.⁸

Voici quelques exemples parmi beaucoup d'autres:

Du Pont de Nemours (Luxembourg)⁹

Les procédures d'assurance qualité mises en place

Les procédures d'assurance qualité mises en œuvre ont été considérablement réduites, ce qui reflète la nouvelle philosophie de Du Pont: passage d'une discipline imposée vers une discipline qui vient de l'intérieur de chacun.

Ainsi, la procédure relative au cas analysé, telle qu'elle est formalisée dans le manuel de qualité, impose l'utilisation d'une check-list que le participant doit faire signer par les différents chefs de service, mais seulement au niveau de la formation d'orientation. Cependant, le participant de la formation est lui-même responsable de veiller à obtenir toutes les formations prévues pour la formation d'orientation.

Cette responsabilisation trouve sa logique dans l'entretien annuel des performances. Les travailleurs doivent eux-mêmes exiger cette évaluation qui sera donnée par leur chef direct. À cette fin, ils doivent effectuer une autoévaluation et obtenir des évaluations d'un certain nombre de travailleurs. Le chef direct doit confronter ces informations avec celles qu'il a à sa disposition. Son évaluation doit être acceptée par le travailleur, sinon le travailleur peut porter recours devant un comité. Lors d'un accord, le chef direct et le travailleur élaborent un plan de formation pour l'année suivante, qui sera centralisé par le responsable de formation.

Les différentes formations par travailleur et toutes les autres données liées à la formation sont bien sûr archivées dans un logiciel adéquat.

Cette transformation de la culture d'entreprise n'est pas encore achevée et il faut être conscient que Du Pont était, il n'y a pas longtemps, une société qui attachait beaucoup d'importance aux systèmes. Un certain nombre d'outils de cette période sont encore utilisés aujourd'hui. Pour un nombre important de problèmes, les travailleurs se voient

8) Severing E. et Stahl T. (1996), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung. Fallstudien aus Europa*, Bruxelles, p. 150 sqq.

9) Jung P. (1994), *Assurance qualité en formation professionnelle continue*, Inventaire National Grand-Duché de Luxembourg, Luxembourg, p. 29.



confrontés à deux tendances contradictoires: la responsabilisation et la surveillance directe. Cet état de choses est sûrement source d'un certain nombre de conflits.

Renault Portuguesa Sociedade Industrial e Comercial SA (Portugal)¹⁰

Dans le cas présent, les méthodes les plus utilisées pour garantir la qualité sont les suivantes:

- l'observation sur le poste de travail, conformément aux procédés que nous avons mentionnés, dans le cadre des attributions du personnel d'encadrement hiérarchique et technique;
- des entretiens avec les participants, soit avant la réalisation de la formation dans le but d'informer et de recueillir des suggestions, soit après la formation;
- pour obtenir le feed-back sur l'application des compétences acquises, des enquêtes sont parfois réalisées. Elles sont mises en œuvre soit par les services de l'entreprise, soit, en cas de difficulté d'exécution, par les services spécialisés d'entreprises fournissant des services de formation. Cette procédure est cumulative avec le suivi réalisé par la hiérarchie;
- ces informations donnent lieu à des ajustements, qui peuvent être immédiats lorsqu'un différentiel est détecté par rapport au résultat espéré, ou bien différés dans le temps, avec la reformulation des objectifs de la formation et de son contenu;
- les tests et l'examen final d'évaluation n'existent pas pour les actions de FPC en général, à moins qu'il s'agisse de formations de longue durée et qualifiantes, comme les formations de reconversion;
- l'autoévaluation est réalisée auprès de la hiérarchie ou avec l'aide de consultants. Elle est réalisée individuellement ou en groupe.

Cleveland Ambulance National Health Service Trust (NHS) (R.-U.)¹¹

Assurance qualité de la formation

Les deux premiers modules de la formation d'ambulancier sont animés par des instructeurs. À la fin, les stagiaires pas-

sent un examen écrit et oral. Les examinateurs sont des médecins hospitaliers chefs de service qualifiés, c'est-à-dire des examinateurs de l'extérieur, ce qui garantit que les objectifs et le niveau fixés pour la formation sont atteints.

Dans le troisième module, les stagiaires sont observés dans un environnement hospitalier par le personnel hospitalier, qui évalue leurs compétences en liaison avec les instructeurs. Cette appréciation par le personnel de l'hôpital dans le milieu de travail concret permet de s'assurer que les objectifs de la formation sont atteints.

Le quatrième module est consacré à la formation au poste de travail et à une évaluation des prestations, où le stagiaire doit apporter la preuve de ses compétences. Au début de ce module, le stagiaire travaille avec un collaborateur paramédical qualifié, également reconnu comme formateur /évaluateur par le *Training Development Lead Body*.

Au début de ce module, le stagiaire s'autoévalue en appréciant ses propres capacités, en les comparant aux compétences demandées pour exercer le métier d'ambulancier et en leur attribuant une note.

Le stagiaire et le formateur/évaluateur discutent des résultats de l'autoévaluation et se mettent d'accord sur un plan d'action qui précise comment les besoins de formation constatés seront satisfaits, fixe les délais d'achèvement de la formation et détermine les intervenants. Un journal des activités de formation est tenu et vérifié. Un dossier où sont consignés les détails d'événements particuliers où le stagiaire souhaite conserver les preuves de ses prestations, qui ont été vérifiées par le formateur/évaluateur, est également tenu.

La stagiaire et le formateur/évaluateur travaillent ensemble jusqu'à ce que l'un et l'autre estiment que le stagiaire a réuni suffisamment de preuves à fournir à un évaluateur interne indépendant pour justifier de sa compétence.

À la fin de la formation, après avoir été évalué et jugé compétent, le stagiaire est autorisé par le *Cleveland Advisory Panel*

10) Filgueiras M.-J. (1994), *Étude: La Garantie de la Qualité dans la FPC*, Lisbonne, p. 10.

11) Gibbons J. (1994), *Quality Assurance of In-Company Training*, Sheffield.



à exercer une profession paramédicale. Après accréditation de la NVQ (qualification professionnelle nationale), le stagiaire fournit un portefeuille de compétences qui lui donne le droit d'accéder au niveau IV de la NVQ pour les professions paramédicales.

ATEA N.V. (Belgique)¹²

On relève ici trois grands changements dans la stratégie de formation:

□ en raison de la complexité et de la diversité croissantes des besoins de formation, il est de plus en plus difficile pour le service de formation de l'entreprise de constituer une "équipe de formateurs experts" qui lui sont rattachés. De plus en plus, ce sont des "experts" qui sont chargés de mettre au point des modules de formation pour les "non experts" (ces experts restent dans les services "opérationnels") et le service de formation coordonne le développement de ces modules et surveille leur application. Ce changement de stratégie exige des approches nouvelles et repose sur une nouvelle conception de la formation (on fait appel à un expert pour ses compétences, non pour ses capacités pédagogiques) et de la manière dont est dispensée la formation.

□ En raison de la rapidité du changement et de la "personnalisation" de la formation, il est de moins en moins possible de planifier la formation pour des grands groupes. Chaque salarié doit être formé au moment opportun pour lui, et le programme de formation doit être adapté à ses besoins. Cela présuppose de repenser entièrement l'organisation de la formation (les programmes annuels et les cours de type classique ne sont plus possibles). La formation aura lieu dans une mesure croissante sous forme de modules, que l'on pourra suivre individuellement sous la conduite d'un "expert" (tuteur). Cela exige une intégration plus grande des responsabilités en matière de formation dans la structure de l'entreprise.

□ Pour augmenter la productivité des entreprises, les ressources humaines devront être mieux gérées. Ce type de gestion reposera sur le "respect" du salarié, nécessaire pour créer l'environne-

ment requis pour l'encourager à se perfectionner. Ce nouvel état d'esprit du management aura un impact important sur la formation et/ou la sélection des dirigeants.

Aujourd'hui, une grande partie des ressources consacrées à la formation sont dépensées à fonds perdus, car les individus ne sont pas assez motivés pour prendre en charge leur propre perfectionnement. Les entreprises qui sauront changer cette attitude gagneront la "compétition", car le "facteur humain" revêt une importance croissante dans le processus de production. Les entreprises ayant accès aux mêmes technologies, ce ne sont pas les technologies qui détermineront la compétitivité d'une entreprise. Il n'y a donc plus qu'une seule variable: les utilisateurs des technologies disponibles. C'est leur savoir et l'emploi des technologies qui feront la différence. Cela ne sera possible que si le management laisse aux salariés la "liberté" et l'"espace" nécessaires pour améliorer continuellement le processus de production et leur maîtrise des technologies à leur disposition. S'il ne leur donne pas cette liberté, il n'y aura pas d'améliorations, parce que la complexité du travail est telle qu'elle dépasse la capacité technique d'une seule personne (le dirigeant). Ce style de management exige des dirigeants qui tiennent leur autorité de leur compétence, et non de leur pouvoir. Ce changement d'attitude est d'une importance capitale, car il a un impact sur la plupart des instruments de gestion des ressources humaines. Ce changement fondamental est désigné par le terme de "re-engineering", de réorganisation - mais il sort du cadre de notre propos. Je voudrais seulement dire pour conclure que sans "re-engineering", le "perfectionnement personnel" sera difficile à réaliser.

La formation compte parmi les processus à réorganiser. La division de la formation doit s'assurer que les ressources sont dépensées à bon escient. Une méthode consiste à exclure des actions de formation les participants qui manquent de motivation (ce n'est pas au département de formation, mais aux dirigeants qu'il incombe de motiver. La motivation doit venir de l'intérieur du "travail"). La méthode que nous employons pour mo-

12) Decramer J. (1994), *Survey on Quality Assurance in Training*, Bruxelles, Case 7, p.2 sqq.



tiver consiste à donner des leçons à apprendre au début des stages. Ceux qui ne sont pas motivés n'ont pas le courage de faire ce travail et ils renonceront à suivre le stage. Ceux qui sont motivés n'auront aucun problème de ce côté, car ils ont vraiment besoin du stage. Ces leçons à apprendre accroissent notablement l'efficacité des actions, en particulier des cours de type classique. Or, les dirigeants commettent souvent l'erreur d'obliger (en usant de leur pouvoir) les collaborateurs à suivre les stages jusqu'à la fin, même s'ils ne sont pas motivés. Le résultat est doublement négatif: l'employeur est démotivé, et le budget de la formation gaspillé.

La Société Raymond Geoffroy (une petite entreprise en France)¹³

Les effets internes de la démarche

Participation des employés et impact sur leur travail

Le personnel n'a pas manifesté d'opposition au projet d'entreprise (si tel avait été le cas, l'entreprise aurait dû se séparer des individus refusant l'évolution). En revanche, il a fallu le motiver et opérer une mutation culturelle pour obtenir de lui qu'il tienne un rôle actif dans le management participatif. L'entreprise a eu recours à un organisme (financé par le conseil régional) qui a aidé à sensibiliser au thème de la qualité et qui a apporté la caution d'un partenaire extérieur à l'entreprise.

La formation a également eu un effet de responsabilisation du personnel. Dans certains cas, elle a révélé la capacité de certains dont on désespérait et elle leur a permis de prendre des fonctions qui les valorisent.

La diffusion de la formation dans la sphère productive

L'approche qualité tend à développer des formes non marchandes et non externalisées de formation:

□ non externalisées: l'entreprise fait réaliser une part importante de la formation sur le site de production et non en stage chez le formateur;

□ non marchandes: l'entreprise a cherché de façon ponctuelle à ce que les formés deviennent des relais dans la formation des autres. Ainsi, lorsqu'il a fallu former les secrétaires à l'informatique, il a été décidé que chacune se formerait à un logiciel particulier (tableur ou traitement de texte) et devrait former les autres. Cette pratique a donné un enjeu particulier à la formation pour le personnel;

□ non externalisées et non marchandes: l'entreprise organise régulièrement des séances de formation légères (2 heures, 3 à 4 fois par semaine), ne réunissant que de petites équipes et animées par des membres de l'entreprise. Cette mobilisation de compétences internes permet de diffuser les compétences acquises. Elle permet aussi de valoriser les individus (cadres ou ouvriers) dans l'entreprise, garantit une meilleure écoute des formés et renforce la culture de participation.

Les effets sur la qualité de la formation

Il est clair que le statut de la formation s'est modifié. La formation était considérée comme une récompense. Cela est maintenant fini et on la regarde comme un investissement.

Les plans de formation dérivent toujours un peu et, notamment, certaines formations ont dû être retardées dans leur réalisation. En outre, certaines formations n'ont pas marché parce qu'on avait mal évalué la capacité d'individus particuliers à apprendre. Mais, d'une façon générale, les objectifs ont été tenus.

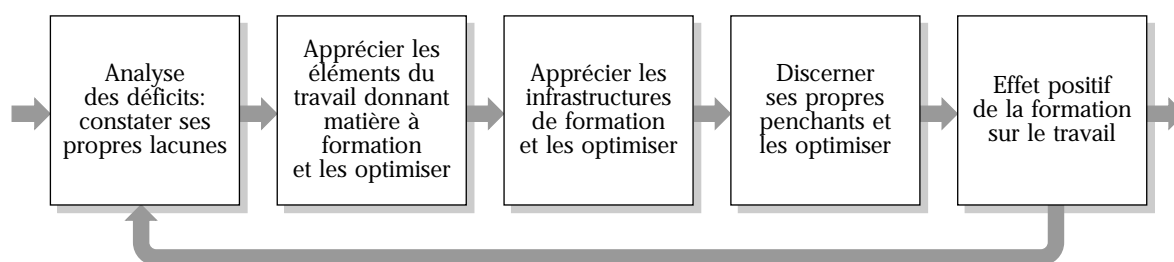
Ces exemples, dont la liste pourrait être allongée indéfiniment, montrent qu'il est nécessaire d'employer des méthodes d'assurance qualité participatives en y incluant des éléments de l'autoévaluation.

En Allemagne, le *Bundesinstitut für berufliche Bildung* (Institut fédéral de la formation professionnelle) prévoit de développer systématiquement, dans le cadre d'un projet pilote, l'autoévaluation et l'introspection, pour en faire des piliers de la gestion de la formation continue dans les entreprises. Il se penchera entre autres aussi sur les questions centrales de l'évaluation des centres de formation con-

13) Bonamy J. (1994), *La qualité dans la formation continue en Europe*, Rapport National Français, Ecully, p. 25 sqq.



Graphique 2



tinue avec les instruments de l'autoévaluation:

" -Malgré tous les changements dans la culture des entreprises en matière de formation continue, **la question de l'utilité de la FPC et du perfectionnement du personnel pour l'entreprise** demeure et reste un grand point d'interrogation. La direction a besoin de preuves des résultats qui soient mesurables et se traduisent par des faits économiques, justifiant les investissements dans la formation continue. Cela vaut aussi pour la formation continue au poste de travail.

Or, c'est précisément là où l'intégration de la formation et du travail dans le sens de l'organisation apprenante réussit qu'il est particulièrement difficile de vérifier les effets de la formation continue. Il est déjà difficile de faire dans ce genre de système une distinction entre les investissements destinés à optimiser le travail et ceux qui visent à optimiser la formation, car ils se conditionnent mutuellement et se confondent. Il est encore plus difficile d'établir un lien de cause à effet entre les processus de formation continus, incrémentiels, et l'amélioration tout aussi continue et incrémentielle des processus de travail.

Il apparaît que l'autoévaluation, associée à l'évaluation par des tiers, collègues et supérieurs hiérarchiques, est le seul moyen non seulement de réfléchir continuellement dans la pratique sur le lien entre la formation, d'une part, et l'optimisation continue et la transformation économiquement rationnelle des processus de travail, d'autre part, mais encore de procéder immédiatement à des ajustements dans la formation continue et la promotion du personnel.

Ce sont les collaborateurs qui, en tant que sujets des processus de travail, constatent si leur formation continue dans l'entreprise facilite ces processus ou non. L'autoévaluation leur permet de faire ce constat, mais aussi d'analyser les raisons des succès et des échecs et d'en faire le point de départ d'ajustements de la formation.

Cette réflexion permanente sur les changements au niveau de leurs propres compétences et sur leurs effets sur l'amélioration de leur propre travail ramène dans la boucle de rétroaction vers tous les éléments de l'autoévaluation et de l'autogestion de la formation continue énumérés plus haut (graphique 2)."¹⁴

14) Stahl T. (1997), *Aus dem Antrag zum Modellversuch: arbeitsplatznahe Weiterbildungsformen in der Betriebspraxis mittels Selbstevaluation messen, bewerten und optimieren*, Ratisbonne.



Systeme d'accréditation des organismes de formation

Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation

Le système d'accréditation des organismes de formation procède d'une réforme approfondie des conditions d'accès aux ressources du FSE destinées à la formation professionnelle, menée par le gouvernement portugais et soutenue par la commission européenne.

Ce système d'accréditation des organismes de formation, dont le développement a été suivi de près par la Commission européenne, a été créé officiellement par arrêté ministériel conjoint du 29 août 1997.

L'objectif du système est de contribuer à la structuration du système de formation professionnelle, à la professionnalisation de ses acteurs et au renforcement de la qualité, de l'utilité, de l'adéquation et de l'efficacité des interventions formatives. Parallèlement, ce système devrait contribuer à augmenter la "rentabilité" de l'application et de l'utilisation des fonds publics destinés à appuyer la formation professionnelle.

Dans sa vocation, le système d'accréditation des organismes de formation est d'application "universelle":

□ il est obligatoire pour tout organisme qui souhaite bénéficier de l'attribution de fonds nationaux et communautaires d'appui à son activité de formation;

□ il est facultatif pour tout autre organisme, qui considère l'accréditation comme un atout de "reconnaissance" et de "différenciation" lequel confère, au niveau du marché, une valeur ajoutée distinctive et promotionnelle.

Naturellement, le contexte de création du système d'accréditation a conditionné tant la configuration globale du système que son "univers" d'application, ainsi que le "timing" de sa mise en œuvre, vu la précedence de l'accréditation des organismes face à l'approbation des candidatures dans le cadre des interventions opérationnelles du FSE.

Le système d'accréditation n'est pas un système basé sur la "conformité à la norme"; de ce fait, il se différencie de la "certification".

Historiquement, la certification constitue un système basé sur la "procédure", de par son origine industrielle, même si elle demeure applicable et adaptable à d'autres contextes, notamment aux "services", comme cela a été démontré.

Cependant, moins "tangibles" est un produit ou un service, c'est à dire plus grand est le poids des facteurs non codifiables ni mesurables dans la détermination de la qualité de ce produit, plus difficile et complexe est ce travail d'adaptation et plus ardu devient le fait de "figer", d'"apprivoiser", sous forme de procédures ou de critères "standard", les facteurs véritables et essentiels de différenciation de ce "produit".

Selon les récentes affirmations d'un des responsables d'un organisme de formation, dans le cadre d'un travail mené sur la certification (hebdomadaire *Expresso* du 26 septembre 1998), "Les procédures écrites, le domaine "balisé" du système,

Carlos Capela

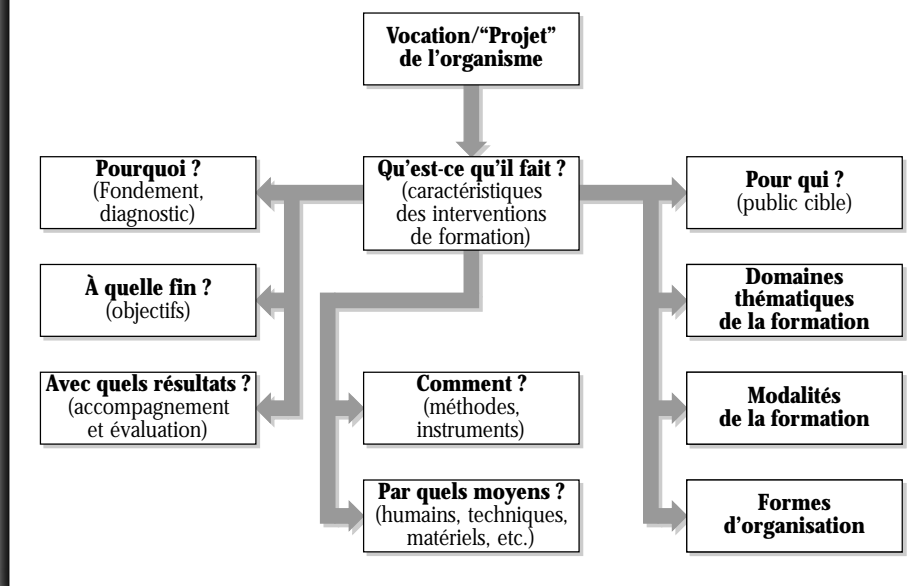
Coordinateur du projet INOFOR - Institut pour l'innovation dans la formation - secrétariat d'État à l'emploi et la formation.

Coordinateur du système d'accréditation des organismes de formation.

L'objectif du système d'accréditation des organismes de formation, créé par arrêté ministériel, est de contribuer à la structuration du système de formation professionnelle, à la professionnalisation de ses acteurs et au renforcement de la qualité, de l'utilité, de l'adéquation et de l'efficacité des interventions formatives. Parallèlement, ce système devrait contribuer à augmenter la "rentabilité" de l'application et de l'utilisation des fonds publics destinés à appuyer la formation professionnelle. Le système d'accréditation n'est pas un système basé sur la "conformité à la norme"; de ce fait, il se différencie de la "certification".



Schéma n° 1



“À partir du moment où il s’agit de l’efficacité du processus de formation, développé dans un contexte social ou organisationnel donné, avec des objectifs et des cibles particuliers (...), nous nous retrouvons dans une “dimension” où la réussite des interventions de formation passe très souvent par l’innovation, par la capacité d’exploiter et de dépasser nos connaissances en matière d’“ingénierie” des processus de formation, par la possibilité de concevoir et de tester de nouvelles méthodologies et de nouveaux instruments et, en fin de compte, par le besoin de “transgresser” et de réinventer la “norme”, dans le cas où elle existerait.”

qui font l’objet de la certification, peuvent ne pas avoir un impact considérable au niveau de la satisfaction du client; et ce n’est que par l’incontournable “facteur humain” que nous retrouvons, finalement, la véritable possibilité d’obtenir la garantie de la qualité”.

À partir du moment où il s’agit de l’efficacité du processus de formation, développé dans un contexte social ou organisationnel donné, avec des objectifs et des cibles particuliers (travailleurs en activité, chômeurs de longue durée, jeunes à faible niveau de scolarité, groupes sociaux ou minorités culturelles, ethniques, etc., qui risquent l’exclusion sociale), nous nous retrouvons dans une “dimension” où la réussite des interventions de formation passe très souvent par l’innovation, par la capacité d’exploiter et de dépasser nos connaissances en matière d’“ingénierie” des processus de formation, par la possibilité de concevoir et de tester de nouvelles méthodologies et de nouveaux instruments et, en fin de compte, par le besoin de “transgresser” et de réinventer la “norme”, dans le cas où elle existerait.

L’univers des organismes accrédités par le système mis au point par l’INOFOR est vaste et diversifié: il s’agit de petits et de grands opérateurs de formation, d’associations d’employeurs, de commerçants, industrielles, techniques, professionnelles,

scientifiques, de développement régional et local, d’institutions particulières de solidarité sociale, de centres d’accueil social et paroissial, de coopératives agricoles, et d’associations d’agriculteurs, fondations, syndicats, organismes publics, etc.

À la base du succès des interventions en matière de formation professionnelle se trouvent fréquemment des facteurs qui dépassent le cadre technique susceptible d’être décrit et normalisé (le “domaine balisé du système” susmentionné), situés à un seuil où la seule application des “bonnes procédures” ne constitue pas une garantie de qualité, où le mot d’ordre ne saurait être la “conformité à la norme”, mais plutôt l’“adéquation”. Adéquation à quoi? Au contexte, au public cible, aux objectifs de l’intervention.

Dans la perspective de la validation des interventions, nous sommes donc plus proches de la “méthode clinique”, où chaque action assume le statut de “cas”, avec sa spécificité et son histoire particulières, et où le succès de la thérapeutique est essentiellement mesuré par les résultats obtenus.

Dès lors, nous avons mis au point un système qui met l’accent sur l’importance de la compréhension de l’organisme et sur l’adéquation des interventions, en supposant qu’un système basé sur la “conformité à la norme” souffrirait d’un décalage fondamental par rapport, évidemment, aux objectifs d’accréditation des organismes de formation, mais surtout par rapport à notre “objet”.

Le système d’accréditation des organismes de formation est donc un système de certification de la qualité lequel, à travers la voie méthodologique considérée comme la plus adaptée à son contexte et à son “objet”, vise à l’amélioration de la qualité et de l’adéquation des interventions formatives, ainsi qu’à la structuration de l’offre qui se trouve à sa base.

Les caractéristiques de ce système d’accréditation sont les suivantes:

□ système “global”, qui vise à appréhender l’organisme dans sa globalité, dans son insertion dans le tissu socio-économique, dans son contexte d’intervention,



dans ses rapports avec la communauté, ses partenaires, ses cibles et ses clients;

□ système basé sur "l'adéquation", qui adopte comme critère d'évaluation l'adéquation des interventions à ses objectifs, contextes d'intervention et groupes cibles;

□ système analytique et déductif, qui analyse et évalue les conditions techniques, pédagogiques, organisationnelles et logistiques estimées nécessaires pour assurer la qualité et l'adéquation des interventions formatives;

□ système inductif, dans la mesure où il analyse et évalue des exemples représentatifs de produits et de travaux développés par l'organisme (méthodologies, outils techniques, structures et contenus du programme, supports pédagogiques, etc.), en tant que données indiquant sa capacité de réalisation;

□ finalement, pour compléter le "cycle" méthodologique, le système intègre une composante "empirique" - le suivi - dont l'objectif n'est pas seulement la validation "sur le terrain" des données et des conclusions de l'analyse documentaire, mais également la reconnaissance et l'appui à l'organisme de formation.

L'accréditation constitue essentiellement une opération de validation technique globale de la capacité de formation d'un organisme donné. Il s'agit donc d'une condition préalable, qui augmente la probabilité de mise en œuvre d'interventions de qualité dans le domaine de la formation.

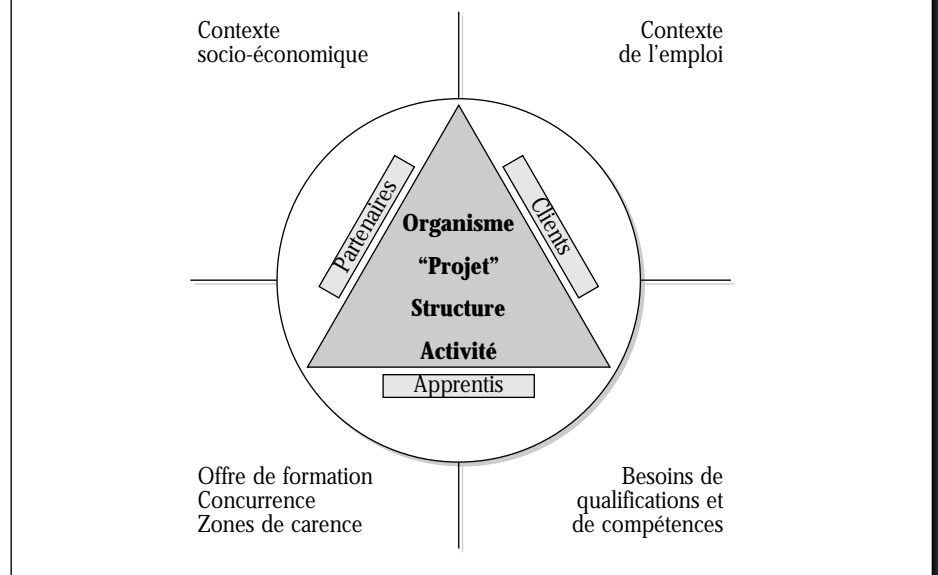
Le schéma n° 1 présente de façon synthétique les informations pertinentes concernant le système d'accréditation des organismes de formation

Dans cette optique, dans son dossier de candidature à l'accréditation, l'organisme est invité à identifier et caractériser:

a) sa vocation ou "projet", en tant qu'organisme responsable de la formation ou intervenant dans le processus de formation;

b) son intervention dans le domaine de la formation professionnelle - ce qu'il fait,

Schéma n° 2



pourquoi, dans quels objectifs, vers quels publics cibles;

c) la façon dont il conçoit, développe et soutient techniquement (méthodologiquement) ses interventions;

d) les ressources et les moyens (humains, techniques, pédagogiques et matériels) affectés à ses interventions;

e) la façon dont il effectue le suivi et l'évaluation des résultats et de l'impact de ses interventions.

Lors de sa candidature, l'organisme est également invité à présenter des exemples témoignant de sa capacité et de ses compétences, et qui constituent en même temps un "indicateur" de sa capacité de réalisation dans l'avenir (projets, programmes, supports pédagogiques, outils techniques, études, évaluations, etc.).

Afin d'appuyer l'élaboration du dossier de candidature à l'accréditation, l'INOFOR a conçu et diffusé un **Guide de l'utilisateur**, où sont identifiés les "éléments d'évaluation" requis par le système et les critères d'évaluation respectifs, accompagnés d'exemples. (Graphique n° 2)

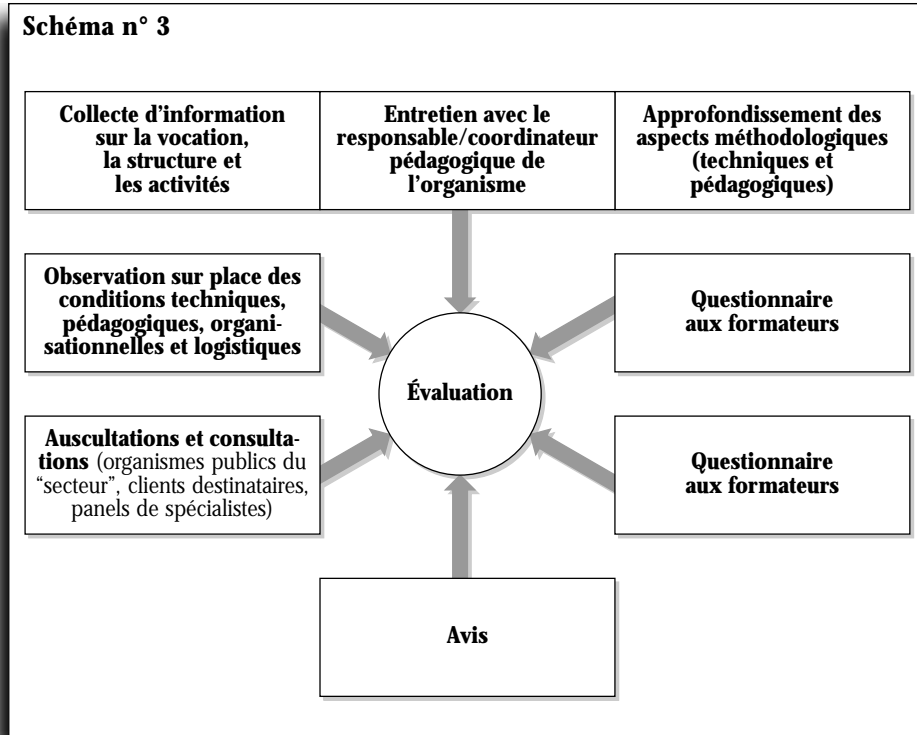
L'approche centrée sur la "compréhension" et l'"adéquation" se traduit dans la manière dont la candidature est considérée: l'organisme devra être analysé et "compris" a) dans un contexte socio-éco-

"L'accréditation constitue essentiellement une opération de validation technique globale de la capacité de formation d'un organisme donné. Il s'agit donc d'une condition préalable, qui augmente la probabilité de mise en œuvre d'interventions de qualité dans le domaine de la formation."

"Afin d'appuyer l'élaboration du dossier de candidature à l'accréditation, l'INOFOR a conçu et diffusé un Guide de l'utilisateur, où sont identifiés les "éléments d'évaluation" requis par le système et les critères d'évaluation respectifs, accompagnés d'exemples."



Schéma n° 3



“Au niveau de la méthode, le processus d'accréditation se complète par le suivi de l'organisme.”

nomique déterminé, b) dans un contexte d'emploi spécifique, le cas échéant, c) dans l'optique des besoins déterminés en matière de qualifications et de compétences et d) à la lumière d'une offre spécifique en formation tant publique que privée (parfois avec des zones d'excédent et des zones d'insuffisance en matière de formation), ainsi que dans les rapports établis entre l'organisme et ses partenaires, ses clients et les destinataires de ses interventions, ou apprentis.

Cette approche se manifeste également dans le suivi de l'organisme. La lecture de la “figure” ne peut pas se détacher de celle du “fonds”, qui constitue sa justification, sa raison d'être et son sens. Pour cette raison, l'approche sur le terrain devra être précédée d'un effort d'information sur le contexte d'intervention de l'organisme, sur la base des indicateurs disponibles: indicateurs sociaux, économiques, de l'emploi, des qualifications nécessaires, de l'offre de formation disponible, etc.

Actuellement, les organismes de formation sont accrédités par “domaines d'intervention”, selon différents délais (1, 2 ou 3 ans), en fonction de la solidité et de la pertinence des éléments présentés dans le dossier de candidature.

Les domaines d'intervention, qui découlent d'une modélisation et d'une segmentation du processus de formation, sont les suivants:

- diagnostic des besoins de formation;
- planification des interventions formatives;
- conception des interventions, des programmes, des outils et des supports de la formation;
- organisation et promotion d'interventions formatives;
- développement (mise en œuvre) d'interventions formatives;
- suivi et évaluation d'interventions formatives;
- autres formes d'interventions socio-culturelles ou pédagogiques, préparatoires ou complémentaires de l'activité de formation, ou qui facilitent le processus de socialisation en milieu professionnel (domaine où sont inscrites des formes d'intervention “syncrétiques”, complémentaires ou qui, en tout état de cause, ne sauraient se réduire à des formes d'intervention “conventionnelle”, comme c'est souvent le cas des actions de formation menées en milieu social ou auprès de groupes cibles défavorisés).

Il s'agit donc, lors du début du processus de développement et de consolidation du système d'accréditation, d'une validation de capacités centrée sur l'analyse des compétences de formation (techniques et pédagogiques) explicitées et illustrées par chaque organisme dans son dossier de candidature à l'accréditation, et vérifiées sur le terrain, au cours du processus de suivi. (graphique n° 3)

Le suivi des organismes

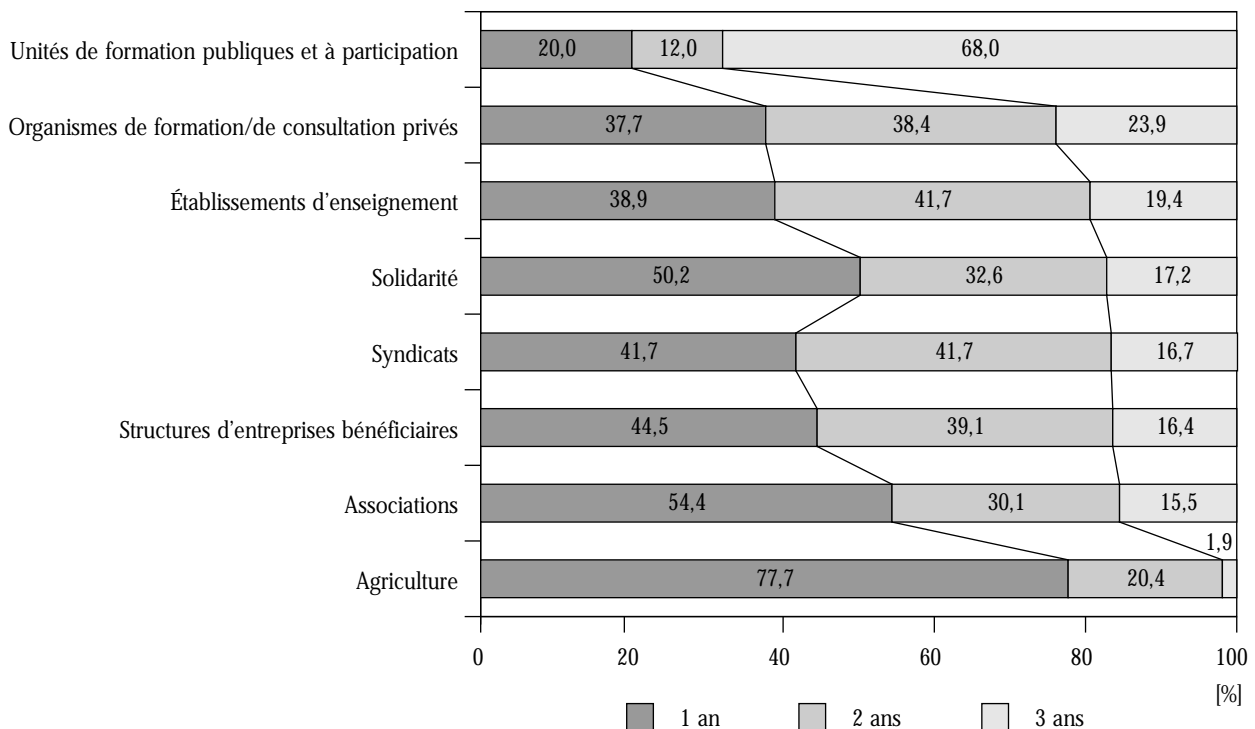
Au niveau de la méthode, le processus d'accréditation se complète par le suivi de l'organisme.

L'objectif du suivi est double: d'une part, valider les résultats de l'analyse du dossier de candidature préalablement présenté par l'organisme; d'autre part, reconnaître les bonnes pratiques, les cas de réussite et les expériences novatrices, encourager et soutenir les organismes vers une amélioration continue et progressive de la qualité et de l'adéquation de ses interventions.



Schéma n° 4

Répartition des délais d'accréditation par "type" d'organisme



Le système de suivi développé intègre de façon articulée plusieurs composantes; cette synthèse aboutit à une évaluation qui peut confirmer, corriger, suspendre ou renouveler la décision d'accréditation antérieure, au niveau tant du cadre de l'intervention de l'organisme (cf. domaines d'intervention) que de son délai d'accréditation.

Le suivi des organismes permettra également de définir des modèles et des voies d'intervention articulées entre les ministères ou les organismes compétents, visant à définir des actions conjointes et complémentaires de développement dans des domaines au sein desquels les besoins de formation sont plus manifestes.

La concentration d'un nombre élevé de candidatures dans une courte période de temps, conséquence inévitable du "démarrage" du système, ainsi que la prépondérance de l'accréditation par rapport au calendrier de l'approbation des candidatures au FSE, sont à l'origine du fait que le suivi des organismes a eu lieu après l'avis

d'accréditation, confirmant ou infirmant la décision préalable.

Une fois dépassée cette phase initiale et consolidé le système, les conditions seront créées pour que le suivi des organismes puisse se produire *ex ante*, en amont de l'avis de l'accréditation de l'organisme.

Résultats

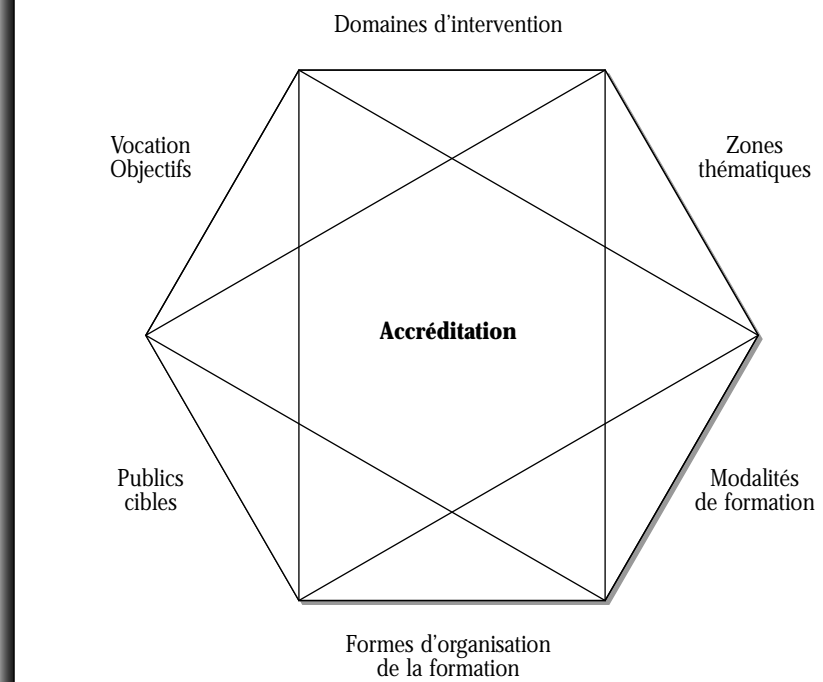
Entre septembre 1997 et septembre 1998, l'INOFOR a reçu environ 1750 candidatures à l'accréditation.

À l'heure actuelle, 1393 organismes sont accrédités dans des domaines d'intervention et dans des délais différenciés, soit 80% environ du nombre total des organismes candidats à l'accréditation. Des 20% restants, la moitié n'a pas réuni les conditions nécessaires pour faire l'objet d'avis d'accréditation (ils sont donc non accrédités) et les autres 10% se trouvent encore en processus d'analyse technique.

"À l'heure actuelle, 1393 organismes sont accrédités dans des domaines d'intervention et dans des délais différenciés, soit 80% environ du nombre total des organismes candidats à l'accréditation. Des 20% restants, la moitié n'a pas réuni les conditions nécessaires pour faire l'objet d'avis d'accréditation (ils sont donc non accrédités) et les autres 10% se trouvent encore en processus d'analyse technique."



Schéma n° 5



L'analyse de la répartition globale des délais d'accréditation traduit clairement la fragilité de la réalité portugaise actuelle en matière de formation:

- 47% des organismes sont accrédités pour un an;
- 33% des organismes sont accrédités pour deux ans;
- 20 % des organismes sont accrédités pour trois ans.

Cette répartition globale des délais d'accréditation n'est pas identique pour tous les "segments" analysés; elle est plus favorable aux organismes qui développent une offre publique et participative de formation (centres de formation de gestion directe, centres de formation de gestion participative, centres technologiques, écoles professionnelles, etc.), ainsi qu'aux organismes de formation/consultation privée, ce qui est révélateur de la solidité et de la consistance relatives des moyens et des structures de formation dont ils disposent; elle est moins favorable aux organismes liés à l'agriculture (associations d'agriculteurs, coopératives agricoles, etc.), aux associations (d'entreprises, commerciales, industrielles, techniques, professionnelles, de développement régional et local, etc.) et

aux organismes qui poursuivent des objectifs dans le cadre de la solidarité sociale, des "segments" qui révèlent des besoins significatifs de moyens, mais également, dans bien des cas, de savoir-faire pédagogique. (schéma n° 4)

S'il existe, certes, des organismes et des projets de formation très fragiles au niveau des capacités techniques et pédagogiques affectées, le recensement effectué nous a permis de repérer également des cas d'excellence, des cas de "bonnes pratiques" et des exemples d'innovation qui entraînent la réussite des interventions, et qu'il faut encourager et promouvoir.

Développement du système

Le développement du système d'accréditation prévoit l'incorporation graduelle de paramètres tels que la vocation et les objectifs de l'organisme, ses domaines d'intervention et de formation (qualité, marketing, informatique, électronique, production agricole, bâtiment, mécanique, animation sociale, etc.), les modalités de la formation (initiale, continue, recon-



version, etc.), les formes d'organisation de la formation (face-à-face, à distance, en milieu de travail, en alternance, etc.) et les groupes cibles (employés actifs, jeunes à la recherche du premier emploi, gestionnaires de PME, femmes chefs d'entreprise, dirigeants et cadres techniques, population à faible niveau de scolarité, en risque d'exclusion sociale, etc.), en vue de délimiter de façon aussi progressive, claire et rigoureuse que possible le cadre de l'accréditation.

Accréditer: Conférer du crédit, croire, faire confiance - voilà pour l'essentiel l'objectif de l'accréditation des organismes de formation qui, techniquement, a été défini comme une opération de validation globale, un recensement qualifié et une

reconnaissance de la capacité formative d'un organisme.

Pendant la première année de fonctionnement du système d'accréditation, année d'adaptation et de familiarisation avec le système, nous avons voulu souligner les objectifs pédagogiques au détriment de l'application rigide des critères d'évaluation, dans le cadre d'une structuration graduelle et soutenue du tissu de la formation.

Crédit, du nom latin *creditus*, signifie "chose due". Nous souhaitons qu'au crédit que représente l'accréditation corresponde également l'engagement renouvelé des organismes vers la qualité et l'adéquation de leurs interventions formatives.

“Pendant la première année de fonctionnement du système d'accréditation, année d'adaptation et de familiarisation avec le système, nous avons voulu souligner les objectifs pédagogiques au détriment de l'application rigide des critères d'évaluation, dans le cadre d'une structuration graduelle et soutenue du tissu de la formation.”



Klaus Jenewein

Représentant des professeurs d'université de technologie et de didactique de la technique, université Gerhard-Mercator de Duisbourg.

Beate Kramer

ZWH - Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (Office central de formation continue dans le secteur de l'artisanat), Düsseldorf.

L'assurance qualité en matière de formation professionnelle continue pour les petites et moyennes entreprises de l'artisanat allemand - illustrée par les travaux du ZWH (Office central de formation continue de l'artisanat) dans le domaine de la formation

C'est pour atteindre une qualité de formation continue adaptée aux besoins actuels de l'économie que l'Office central de formation continue dans le secteur de l'artisanat (ZWH) a été créé il y a maintenant plus de dix ans en Rhénanie-Westphalie. Il a été élargi au début de 1997 en une Union fédérale, qui est soutenue par les chambres de métiers, par leurs groupements et par la Confédération de l'artisanat allemand. Le présent article traite des principes fondamentaux et des travaux du ZWH en matière d'assurance qualité dans le domaine de la formation continue de l'artisanat.

1. La formation continue dans le système allemand de formation professionnelle

En Allemagne, les parcours professionnels et les carrières des personnels qualifiés n'ayant pas suivi un cursus universitaire s'appuient en général sur un diplôme sanctionnant une formation professionnelle "duale". Le système de formation professionnelle allemand présente la particularité d'offrir une multitude de filières dans le cadre du système de formation professionnelle continue, allant de séminaires de courte durée sur des sujets d'actualité jusqu'à des programmes de formation permanente en vue d'une promotion, aux contenus complexes et variés (plus de 1500 heures d'enseignement), en passant par les formations de reconversion. Si l'on considère les formations en vue d'une promotion dans le secteur de l'arti-

sanat, on constate que les cours de préparation à l'examen de maîtrise y tiennent une place particulière, car la réussite au brevet de maîtrise est la condition préalable à la gestion autonome de toute entreprise artisanale.

Ce sont les organisations artisanales qui proposent la plus grande partie des programmes de formation continue destinés aux salariés des petites et moyennes entreprises. C'est ainsi que s'est créée une offre de formation continue à l'échelle nationale, mise en œuvre par les centres de formation des 56 chambres de métiers ainsi que des fédérations d'artisans au niveau des districts, dont le chiffre dépasse 360, et des groupements corporatifs qu'elles comprennent. Le cadre artisanal et éducatif est défini par la Confédération de l'artisanat allemand (*Zentralverband des Deutschen Handwerks*) dont le siège est à Bonn et qui intervient en tant qu'organe de coordination des organisations artisanales.



C'est pour atteindre une qualité de formation continue adaptée aux besoins actuels de l'économie que l'**Office central de formation continue dans le secteur de l'artisanat (ZWH)** a été créé il y a maintenant plus de dix ans en Rhénanie-Westphalie. Il a été élargi au début de 1997 en une Union fédérale, qui est soutenue par les chambres de métiers, par leurs groupements et par la Confédération de l'artisanat allemand.

Le présent article traite des principes fondamentaux et des travaux du ZWH en matière d'assurance qualité dans le domaine de la formation continue de l'artisanat.

2. La formation continue des salariés dans les petites et moyennes entreprises

Les petites et moyennes entreprises artisanales représentent en Allemagne un facteur économique considérable. En 1996, quelque sept millions de salariés ont réalisé un chiffre d'affaires de 1000 milliards de DM (= 3400 milliards de FF) dans le cadre d'environ 800 000 entreprises artisanales (cf. *Zentralverband des Deutschen Handwerks*, 1997, p. 13). Toutefois, en termes de formation continue, la situation du personnel qualifié employé dans ces entreprises est subordonnée à un contexte spécifique parfois très différent de celui qui prévaut dans les grandes entreprises.

Des études menées sur la formation continue dans les petites et moyennes entreprises ont conduit à l'évaluation suivante (cf. Cramer et Kramer, 1990, p. 85 et suiv., Ernst et al., 1995, p. 102 et suiv.):

□ la place prise par la formation continue des salariés dans les PME est nettement plus réduite que dans les grandes entreprises, en particulier en termes de participation à des programmes de formation continue de reconversion;

□ la sélectivité de la participation à la formation continue se retrouve dans les PME. Il s'agit là d'une tendance observée de manière empirique, mais relativement

bien marquée, à savoir que c'est en premier lieu le personnel qualifié ayant une formation universitaire qui bénéficie des offres de formation continue, plus rarement les ouvriers compagnons et les ouvriers qualifiés, et pratiquement jamais le personnel non qualifié;

□ la forte dépendance des offres de formation continue externes à l'entreprise est un problème fondamental des PME. Les entreprises artisanales emploient en moyenne 8 salariés. Pour cette raison, il n'est ni possible pratiquement, ni supportable ou envisageable économiquement, d'avoir dans ces entreprises des services internes chargés de la formation des ressources humaines;

□ le congé à accorder aux salariés pour qu'ils suivent une formation est donc aussi l'un des problèmes cruciaux que rencontrent avant tout les petites entreprises. Il leur est souvent difficile de trouver des remplaçants au jour le jour pour le personnel qui veut suivre une formation à l'extérieur.

Dès lors, la mission des organisations artisanales consiste à proposer une offre régionalisée de formation continue qui soit séduisante et qui contribue à développer le potentiel de qualifications dont les entreprises ont besoin, tout en s'adaptant à la disponibilité des salariés des entreprises artisanales. Les entreprises bénéficient ainsi d'un instrument essentiel pour réagir avec succès aux nouvelles exigences techniques, économiques et écologiques et être en mesure de créer de nouveaux champs d'activités économiques, en tenant compte des étapes à venir de l'intégration européenne.

3. Niveaux d'action de l'assurance qualité dans le domaine de la formation professionnelle continue de l'artisanat

Les clés de la reconnaissance des qualifications acquises dans le cadre de la formation professionnelle continue sont, d'une part, une adaptation concrète aux besoins existants et, d'autre part, une assurance qualité globale des actions de

“Des études menées sur la formation continue dans les petites et moyennes entreprises ont conduit à l'évaluation suivante (...):

– la place prise par la formation continue des salariés dans les PME est nettement plus réduite que dans les grandes entreprises (...);

– la sélectivité de la participation à la formation continue se retrouve dans les PME (...);

– la forte dépendance des offres de formation continue externes à l'entreprise est un problème fondamental des PME (...);

– le congé à accorder aux salariés pour qu'ils suivent une formation est (...) l'un des problèmes cruciaux que rencontrent avant tout les petites entreprises.”

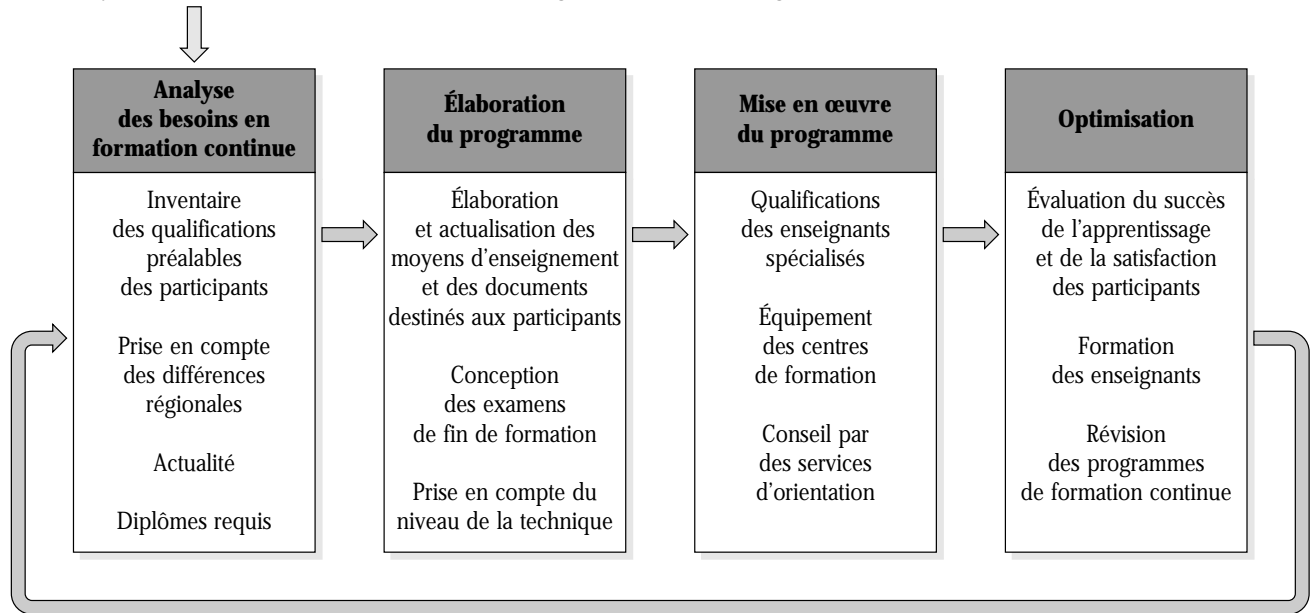
“Dès lors, la mission des organisations artisanales consiste à proposer une offre régionalisée de formation continue qui soit séduisante et qui contribue à développer le potentiel de qualifications dont les entreprises ont besoin, tout en s'adaptant à la disponibilité des salariés des entreprises artisanales”.



Schéma 1

Le “système en boucle” de l’assurance qualité conçu par le ZWH pour les programmes de formation continue

Objectif: une formation continue conforme aux exigences et adaptée aux groupes cibles



“(…) les travaux du ZWH reposent sur les exigences fondamentales suivantes:
 - la qualité est le résultat de la coopération de tous les participants au processus de formation continue (...);
 - l’assurance qualité doit être organisée de manière globale (...);
 - la définition de la qualité doit reposer sur un concept global de garantie de la qualité pédagogique et méthodologique des actions de formation continue.”

formation continue. La normalisation de la formation, maintes fois réclamée, ne revêt pas la même importance pour les différents groupes cibles. Alors que les entreprises attendent des programmes de reconversion adaptés à leurs besoins concrets de qualifications, les personnels qualifiés concernés sont intéressés, en dehors de l’acquisition de qualifications axées sur la pratique, par une reconnaissance générale des qualifications acquises, afin de pouvoir les mettre à profit pour des changements professionnels ou pour une évolution de carrière.

Dans les ouvrages traitant de ce sujet, il est généralement admis que l’assurance qualité en matière de formation professionnelle continue doit se fonder sur le principe de la prévoyance. Dans les débats auxquels nous assistons actuellement sur le thème de la gestion totale de la qualité (*Total Quality Management, TQM*) dans le domaine de la formation, on ne trouve pas de définition standard de ce qu’il faut entendre concrètement par “qualité des actions de formation professionnelle continue”. La norme ISO 9000 et suiv. définit pour l’essentiel la manière dont l’organisation structurelle et fonction-

nelle d’un centre de formation doit être planifiée et réalisée; les aspects centraux de la mise en œuvre de la formation continue, à savoir les contenus et les méthodes, ne sont pas mentionnés.

À l’inverse, les travaux du ZWH reposent sur les exigences fondamentales suivantes:

□ la qualité est le résultat de la coopération de tous les participants au processus de formation continue. La prise de conscience par les enseignants de l’aspect qualitatif, ainsi que la motivation des participants, ne peuvent pas être commandées par la voie hiérarchique; elles dépendent en fait largement du sens des responsabilités de chacun et de la possibilité pour les intéressés de suivre une formation de manière autodirigée;

□ l’assurance qualité doit être organisée de manière globale, ce qui signifie qu’elle doit s’appliquer à toutes les étapes du processus, en premier lieu l’identification des besoins de formation, ensuite la planification et la réalisation des programmes, et enfin le contrôle de la mise en œuvre dans la pratique professionnelle;



□ la définition de la qualité doit reposer sur un concept global de garantie de la qualité pédagogique et méthodologique des actions de formation continue. La conception pédagogique des programmes répond à la nécessité de développer une compétence professionnelle d'action (*Handlungskompetenz*) (cf. Erz, Jenewein et Kramer, 1997, p. 19 et suivantes). Il est donc nécessaire parallèlement de concevoir des processus d'enseignement et d'apprentissage orientés sur l'action, afin de créer un lien entre des structures systémiques spécialisées et des situations d'action appropriées, en rapport avec la pratique en entreprise.

4. L'assurance qualité dans l'élaboration et la mise en œuvre d'actions de formation continue

4.1 Principes fondamentaux du ZWH

Les travaux du ZWH en matière d'assurance qualité dans le domaine de la formation continue de l'artisanat s'intéressent pour l'essentiel à deux sujets importants: d'une part l'élaboration de programmes de formation continue pour les centres de formation de l'artisanat, qui tiennent globalement compte des exigences des entreprises artisanales et présentent des exemples d'organisation axée sur l'action, et d'autre part la qualification des enseignants, afin d'assurer la transposition des exemples dans des situations d'action spécifiques aux participants.

Le "système en boucle" de l'assurance qualité représenté dans le schéma 1 illustre le processus d'élaboration de programmes de formation.

L'élaboration de concepts applicables au niveau fédéral est fondée d'une part sur des analyses quantitatives, en particulier l'exploitation de statistiques sur l'évolution du nombre des entreprises dans les différents corps de métier, d'autre part sur des études qualitatives, résultant essentiellement de discussions entre spécialistes sur les tendances constatées pour chaque type d'artisanat, de contacts avec des entreprises innovantes et des instituts de recherche, de l'analyse de résultats de

recherches et de revues spécialisées, ainsi que d'enquêtes menées auprès de centres de formation sur les modifications des besoins au niveau régional. C'est sur cette base que l'on décide dans quels domaines il est nécessaire d'élaborer de nouveaux modules de qualifications.

Une fois que les besoins en formation continue des entreprises sont ainsi définis, le ZWH organise, coordonne et encadre des équipes de spécialistes venant de centres de formation, de fédérations, d'entreprises et d'instituts de recherche pour l'élaboration du matériel de cours destiné aux enseignants et aux participants.

Pour l'**élaboration des programmes**, le ZWH insiste essentiellement sur les aspects qualitatifs suivants:

- la garantie d'un contenu normalisé assorti d'une certaine latitude, afin que les centres de formation puissent adapter les contenus concrètement traités aux demandes régionales des différentes entreprises et de leurs salariés;
- l'actualité de l'offre de formation et un rapport étroit avec la pratique des entreprises artisanales;
- l'élaboration d'exemples orientés sur l'action et des médias nécessaires à cette fin, comme condition préalable à la promotion de la compétence professionnelle d'action des participants;
- la préparation de problèmes à résoudre, qui permettent aux participants de vérifier leur niveau et, parallèlement, de préparer l'examen de fin de formation.

Pour la **mise en œuvre des programmes**, le ZWH insiste essentiellement sur les aspects qualitatifs suivants:

- l'élaboration de recommandations sur les qualifications exigées des enseignants spécialisés employés dans les centres de formation;
- l'élaboration de recommandations sur l'équipement nécessaire dans les centres de formation;
- l'élaboration de recommandations sur l'organisation et le déroulement des exa-

"Pour l'élaboration des programmes, le ZWH insiste essentiellement sur les aspects qualitatifs suivants:

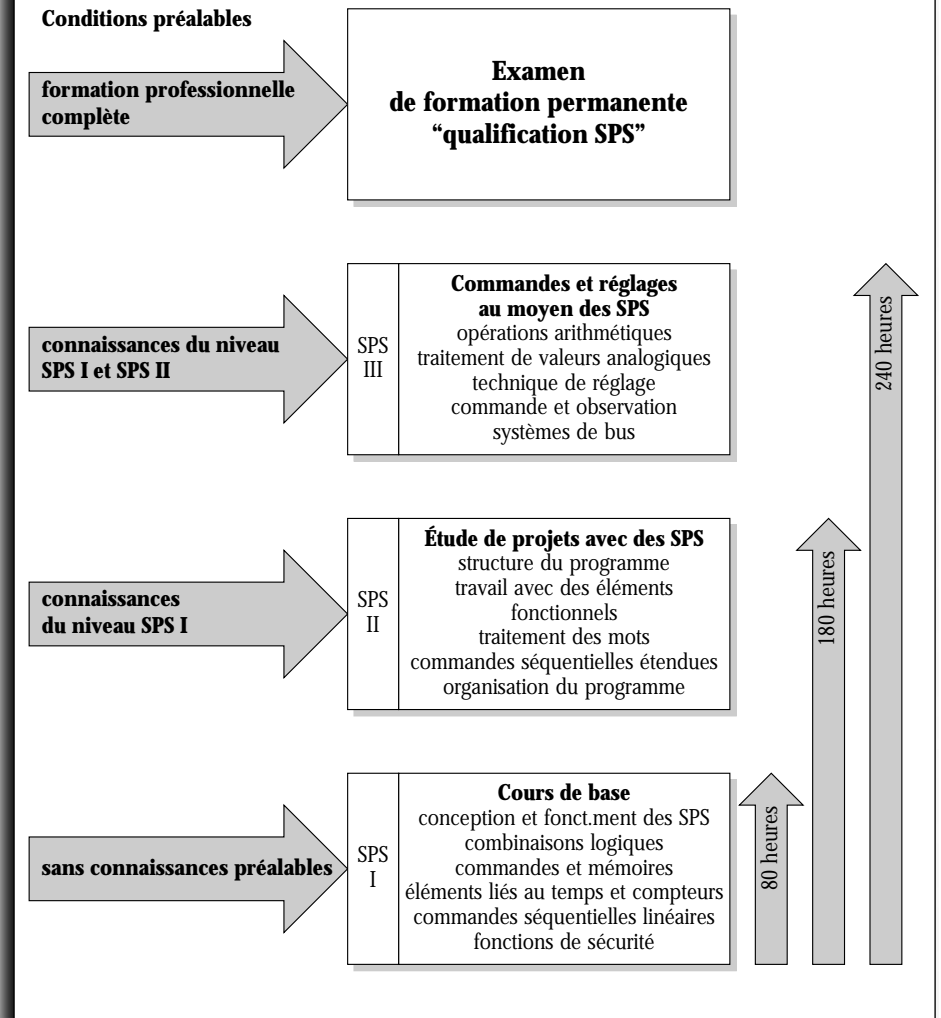
- **la garantie d'un contenu normalisé assorti d'une certaine latitude (...);**
- **l'actualité de l'offre de formation et un rapport étroit avec la pratique des entreprises artisanales;**
- **l'élaboration d'exemples orientés sur l'action et des médias nécessaires à cette fin (...);**
- **la préparation de problèmes à résoudre(...).**

Pour la mise en œuvre des programmes, le ZWH insiste essentiellement sur les aspects qualitatifs suivants:

- **l'élaboration de recommandations sur les qualifications exigées (...);**
- **l'élaboration de recommandations sur l'équipement nécessaire (...);**
- **l'élaboration de recommandations sur l'organisation et le déroulement des examens de fin de formation (...).**



Schéma 2 Exemple: les "commandes programmables" (SPS)



mens de fin de formation, avec des exemples de sujets d'examen pour assurer un niveau uniforme des diplômés.

À ce jour, le ZWH a élaboré des manuels de cours destinés aux enseignants et aux participants dans les secteurs suivants:

- 30 domaines spécialisés, dans le cadre de la formation continue (par exemple, la conception graphique assistée par ordinateur, les commandes programmables, la bureautique informatisée, la gestion de la qualité, etc.), avec un volume global dépassant 6000 heures de cours,

- 16 programmes, dans le cadre de la préparation de l'examen de maîtrise (par exemple, de coiffeur, d'électricien, de peintre-vernisier, de ferronnier), avec un

volume global dépassant 10 000 heures de cours,

- 8 domaines spécialisés, dans le cadre de la formation interentreprises (par exemple, la technique des métaux, l'électrotechnique, l'économie et la gestion), avec un volume global d'environ 700 heures.

4.2 Exemple: le domaine des commandes programmables (SPS)

En prenant l'exemple des commandes programmables (SPS), on illustrera ci-après ce qu'est l'assurance qualité dans le contexte de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un programme de formation conçu par le ZWH. Les modules de for-



mation dans ce domaine ont été élaborés au cours de la période 1988-1992 et mis en place dans les centres de formation. Ce domaine est donc l'un des premiers auxquels le ZWH ait consacré son activité, il y a maintenant dix ans. Depuis leur mise en place, les modules ont été actualisés plusieurs fois (cf. chapitre 5).

L'**élaboration du programme** s'est faite en plusieurs étapes:

□ **Élaboration d'un cadre obligatoire**

Un groupe d'experts constitué au niveau fédéral a examiné les besoins en qualifications constatés région par région dans le domaine des SPS. En outre, les représentants d'entreprises leaders sur le marché ont présenté les innovations technologiques dans ce secteur et apporté des informations sur l'évolution à attendre. Sur cette base, la structure modulaire a été délimitée, ainsi que, pour les différents modules, les groupes cibles, les qualifications préalables des participants, l'équipement technique nécessaire dans les centres de formation, les priorités dans les contenus et les principaux objectifs d'apprentissage. Ce cadre a été évalué par des enseignants venant de différents centres de formation et optimisé.

Le schéma 2 illustre le résultat de ce processus, c'est-à-dire la structure modulaire du secteur des SPS, en précisant les qualifications préalables des participants, la dominante de chacun des modules et leur durée indicative.

□ **Élaboration du matériel destiné aux enseignants**

S'appuyant sur les aspects essentiels de ce cadre, les experts ont rédigé des recommandations méthodologiques qui proposent, outre des exemples de mise en pratique, des transparents, des tableaux, des exercices, etc. Les experts ont été assistés dans cette tâche par le ZWH, principalement pour l'élaboration des recommandations et des exemples orientés vers la pratique. Le matériel destiné aux enseignants a ensuite été soumis (en règle générale) à l'évaluation technique de deux enseignants, et il a été éventuellement remanié. Il a ensuite été transmis par le ZWH à tous les centres de formation de l'artisanat.

□ **Élaboration du matériel destiné aux participants**

Les documents de travail destinés aux participants ont été conçus sur la base du matériel des enseignants déjà testé. Ces documents ont été remis - sous forme de manuels - aux enseignants travaillant dans les centres de formation, afin qu'ils disposent d'un matériel cohérent.

De même, la **mise en œuvre de ce programme** dans les centres de formation a été encadrée à différents niveaux par le ZWH.

□ **Assistance aux centres de formation**

À leur demande, les centres ayant décidé d'appliquer ce programme ont pu recevoir les conseils d'experts ayant participé à son élaboration, tant au niveau de l'équipement nécessaire qu'à celui de la mise en place du nouveau programme.

□ **Séminaires de pédagogie spécialisée dans le secteur des SPS**

Dans le cadre de séminaires de pédagogie spécialisée, les enseignants ont été familiarisés avec la mise en œuvre du programme, les problèmes ont été abordés et, avant toute chose, on a élaboré des formules permettant d'orienter le cours vers l'action.

En outre, le manuel des participants comprend un questionnaire préparé par le ZWH à leur intention, afin qu'ils évaluent le cours suivi et les documents remis et puissent ainsi suggérer des améliorations. Ce questionnaire a pour objectif d'aider les centres dans leur évaluation du cours; il est analysé dans le cadre des activités d'optimisation effectuées par le ZWH et présentées dans le chapitre suivant.

5. L'optimisation permanente, une garantie du niveau de qualité atteint et de son amélioration

Compte tenu de l'évolution rapide des technologies et des conditions économi-



“Le ZWH prévoit dans son projet la mise en place de processus d’optimisation aux niveaux suivants:

- à l’échelle nationale, le ZWH organise régulièrement des cercles de travail réunissant des experts (...);

- dans les différents domaines, des séminaires sont organisés régulièrement pour permettre des échanges de vues avec des enseignants spécialisés (...);

- au niveau des cours, non seulement la réussite de l’apprentissage est évaluée continuellement au moyen des examens finals, mais on évalue également la satisfaction des participants (...);

- dans les différents domaines de la formation professionnelle continue, le ZWH organise des séminaires de pédagogie spécialisée destinés aux formateurs et aux enseignants (...);

- les examens représentent un point capital en matière d’assurance qualité dans la formation continue.”

“L’un des aspects essentiels de l’assurance qualité de la formation continue est sa capacité à réagir de manière appropriée à la dynamique des mutations technologiques et économiques”.

ques, l’optimisation et l’actualisation permanentes des offres de cours et des diplômes constituent une condition préalable importante de l’assurance qualité. Le ZWH prévoit dans son projet la mise en place de processus d’optimisation aux niveaux suivants:

□ à l’échelle nationale, le ZWH organise régulièrement des cercles de travail réunissant des experts, afin d’actualiser et de perfectionner continuellement les programmes;

□ dans les différents domaines, des séminaires sont organisés régulièrement pour permettre des échanges de vues avec des enseignants spécialisés et discuter des mises à jour et améliorations nécessaires. Le ZWH reçoit ainsi régulièrement des informations en retour de la part des enseignants, ce qui sert de point de départ aux activités de révision et d’optimisation;

□ au niveau des cours, non seulement la réussite de l’apprentissage est évaluée continuellement au moyen des examens finals, mais on évalue également la **satisfaction des participants**. Les sondages écrits effectués auprès de volontaires sont analysés par le ZWH. Les informations ainsi recueillies sont prises en compte pour le développement et l’amélioration du matériel (sur le concept d’évaluation, cf. Hagge et al., 1993, p. 109 et suivantes);

□ dans les différents domaines de la formation professionnelle continue, le ZWH organise des **séminaires** de pédagogie spécialisée **destinés aux formateurs et aux enseignants**. Les échanges de vues effectués sur la base des programmes élaborés, ainsi que les discussions sur les innovations intervenues dans le domaine spécifique sont une condition indispensable à la réalisation d’un travail comparable dans les centres de formation, et donc au respect de normes de qualité à l’échelle fédérale, ainsi qu’à l’amélioration des programmes. Les approches orientées vers l’action et leur mise en œuvre dans des situations professionnelles concrètes sont des thèmes importants traités dans les séminaires d’enseignants, afin de mettre en évidence les possibilités d’aménager les cours suivant une conception pédagogique moderne. Depuis 1994, le ZWH a organisé pour les formateurs et les enseignants environ 130 séminaires,

qui ont réuni environ 2000 participants et recueilli un écho très favorable;

□ les examens représentent un point capital en matière d’assurance qualité dans la formation continue. Un niveau d’examen élevé a toujours un effet positif sur la qualité des programmes de formation continue. C’est pour cette raison que la formation continue régulière des examinateurs, en particulier l’information sur les possibilités d’intégrer dans les examens l’évolution technique récente, ainsi que des problèmes orientés vers la pratique, représente une mission importante du ZWH. Au cours de ces séminaires sont discutées principalement les questions liées au comportement de l’examineur, ainsi qu’à l’élaboration et à l’évaluation des sujets d’examen. Depuis 1994, le ZWH a organisé environ 90 séminaires destinés aux membres des commissions d’examen, réunissant ainsi plus de 1700 participants, qui ont tous émis un avis positif sur ces groupes de travail.

6. Perspectives

L’un des aspects essentiels de l’assurance qualité de la formation continue est sa capacité à réagir de manière appropriée à la dynamique des mutations technologiques et économiques. La qualité telle qu’elle est conçue par le ZWH est mesurée à l’aune de la capacité à anticiper les changements des besoins de qualifications et à intégrer les innovations dans les domaines les plus divers. Tourné vers l’avenir et en prise directe sur son temps, le ZWH projette les actions suivantes:

□ actualiser sur le plan du contenu et de la méthode les programmes de formation continue existants et veiller à l’harmonisation nécessaire;

□ repérer de nouveaux champs d’activités pour les entreprises artisanales et les exploiter par des offres de formation continue;

□ intensifier la formation continue didactique et méthodique des formateurs, des enseignants et des examinateurs;

□ améliorer la qualité de la formation continue en développant de nouveaux outils, en particulier grâce à des systè-



mes interactifs et multimédias, encourageant ainsi l'apprentissage autodirigé;

□ repenser les formes d'organisation déjà éprouvées et les compléter par des formes nouvelles et plus souples d'apprentissage professionnel;

□ poursuivre l'amélioration des qualifications des cadres dans les centres de formation professionnelle sur les questions importantes que sont l'"orientation client" et l'assurance qualité.

En outre, pour obtenir une assurance qualité efficace et adaptée aux besoins, il est important que les centres de formation aient à leur disposition des informations fondées sur les besoins de qualifications et l'évolution de ces besoins, ainsi que sur les systèmes de carrière et de formation des salariés des petites et moyennes entreprises. Il est prévu que ces aspects soient repris dans des études scientifiques ultérieures en raison de leur intérêt.

Bibliographie

Cramer G. et Kramer B. (1990), "Probleme der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Handwerks", in W. Schlaffke et R. Weiß (dir.), *Tendenzen betrieblicher Weiterbildung*, Cologne, p. 79-98.

Ernst F., Herwartz M., Jenewein K. et Sanfleber H. (1995), "Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzeptionen im Bereich der Mikroelektronik in gewerblich-technischen Berufsfeldern", in *Weiterbildung im regionalen Strukturwandel - Qualifikationsentwicklung im Bereich der Mikroelektronik*, édité par la Gesamthochschule / Université Gerhard-Mercator de Duisbourg et le chef des services de l'administration municipale de Duisbourg (= Duisburg 2000), Duisbourg, p. 89-141.

Erz M., Jenewein K. et Kramer B. (1997 - publication en préparation), *Erprobung und Weiterentwicklung des didaktisch-methodischen Konzepts der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk im Rahmen der Implementierung von Qualitätsstandards im Handwerk*, Rapport final collectif du responsable du projet et de l'assistance scientifique, Duisbourg, Université Gerhard-Mercator/Düsseldorf, Office central de la formation continue dans le secteur de l'artisanat.

Hagge B., Jenewein K., Kramer B., Sanfleber H. et Vahling L. (1993), *Projet-pilote "Unterstützung der notwendigen Umstrukturierung in der Montanregion durch Bildung und Beratung"*, Rapport final collectif du responsable du projet et de

l'assistance scientifique, Westdeutscher Handwerkskammertag (Union fédérale de l'artisanat allemand), Düsseldorf / Université de Duisbourg.

Jenewein K. (1993), "Berufliche Weiterbildung von Fachkräften kleiner und mittlerer Unternehmen - Problemaufriss und Überlegungen zur Organisation beruflicher Weiterbildungsangebote", in *lernen und lehren*, 32, p. 11-26.

Jenewein K. (1995), "Weiterbildungsakzeptanz bei gewerblich-technischen Fachkräften - ein grundlegendes Problem beruflicher Anpassungsfortbildung", in C. Alt et H. Holz, *Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien*, Berlin, p. 41-58.

Kramer B. (1996), "Qualitätskonzept für die Weiterbildung im Handwerk", in *Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität - Kosten - Evaluierung - Finanzierung*, J. Münch, Berlin, p. 80-93.

Kramer B. (1995), "Umsetzung des Qualitätsanspruchs in der Weiterbildung im Handwerk", in R. Neubert et H.-C. Steinborn, *Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern*, volume 5: *Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen*, Bielefeld, p. 15-28.

Zentralverband des Deutschen Handwerks (Confédération de l'artisanat allemand) (1997), *Handwerk 1996*, Bonn.



Maria Wójcicka

Université de Varsovie, Centre pour la politique scientifique et l'enseignement supérieur

Création d'un système externe d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur – l'exemple de la Pologne

L'enseignement supérieur a connu après 1989 une expansion soudaine et rapide, lorsque la création de nouvelles institutions avait cessé de dépendre des dispositions légales existantes et du gouvernement. Ce processus juridiquement incontrôlé a rapidement suscité une préoccupation quant à la qualité de l'éducation.

Cet article examine les principales directions dans lesquelles une solution au problème de l'assurance qualité a été cherchée dans l'enseignement supérieur en Pologne, et il met particulièrement l'accent sur l'enseignement professionnel supérieur.

Introduction

Jusqu'en 1990, l'enseignement professionnel s'achevait en Pologne au niveau secondaire. Le diplôme de technicien était, et peut toujours être, obtenu à l'issue de cinq années d'école professionnelle ou de deux années d'école post-secondaire. L'enseignement supérieur conduisait presque exclusivement à la maîtrise, au bout de cinq années d'études.

Cependant, depuis 1990, des changements radicaux sont intervenus.

Le système quasi uniforme de filières de maîtrise en cinq ans a été remplacé par un système à niveau multiple proposant des filières de trois ans (et des études d'ingénieur en quatre ans):

□ les études professionnelles dans les établissements d'enseignement supérieur publics et privés débouchant sur le diplôme professionnel de licencié. Ces formations sont proposées par des institutions universitaires et non universitaires, elles concernent très souvent les études d'économie, mais aussi les sciences exactes;

□ la formation professionnelle des enseignants proposée par des établissements d'enseignement supérieur publics et privés et débouchant sur la licence. Les filières de ce type sont proposées pour l'essentiel par les universités et les instituts supérieurs de formation des maîtres. Mais on les trouve également dans des écoles professionnelles supérieures;

□ la formation d'enseignant en trois ans, proposée par des établissements d'enseignement supérieur relevant des "superintendants" de l'éducation et débouchant sur le diplôme de l'enseignement supérieur professionnel.

Par ailleurs, au cours de ces dernières années, des écoles professionnelles supérieures privées ont été créées, qui proposent également des filières de trois ans et qui sont habilitées à conférer le titre de licencié. Depuis 1997, des écoles professionnelles supérieures publiques ont également été créées.

Par conséquent, la notion d'enseignement professionnel en Pologne englobe non seulement l'enseignement secondaire, mais également l'enseignement supérieur. D'une manière générale, la formation professionnelle supérieure peut être acquise à l'université, en école professionnelle supérieure et dans le système d'enseignement post-secondaire.

La nature de cette formation varie. Les filières d'ingénieur et de licencié proposées par les universités peuvent être comparées aux filières du premier diplôme universitaire au niveau de la licence. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une formation universitaire qui se concentre davantage sur le savoir théorique et sur la préparation aux études spécialisées.

Les filières de licence en école professionnelle supérieure et dans les instituts de formation des maîtres relevant des superintendants de l'éducation ont une orientation plus pratique, ces études pro-



fessionnelles visant à satisfaire les besoins du marché et de l'économie.

Ainsi, même si en réalité la notion de licence a deux sens différents, elle suppose toujours la poursuite d'études professionnelles pendant une période de trois ans.

Une législation différente règle les activités des trois types d'institutions qui dispensent un enseignement professionnel:

□ la formation universitaire est régie par la loi du 12 septembre 1990 sur l'enseignement supérieur;

□ le cadre juridique des écoles d'enseignement professionnel supérieur est fixé par la loi de 1990, amendée par la loi du 26 juin 1997 sur les écoles professionnelles supérieures;

□ les instituts de formation des maîtres relevant des superintendants de l'éducation sont régis par la loi du 7 septembre 1991 sur le système éducatif, souvent amendée au cours des années suivantes.

Ces lois accordent des pouvoirs divers aux institutions éducatives, y compris en ce qui concerne l'élaboration des programmes et l'évaluation de la qualité de l'éducation.

Ci-après, nous passerons en revue les tentatives visant à mettre en place des systèmes externes d'assurance qualité pour chaque type de formation professionnelle supérieure.

Les mécanismes de qualité dans les dispositifs légaux

Les institutions universitaires

Jusqu'en 1989, toutes les institutions de l'enseignement supérieur en Pologne avaient le statut d'université. Elles étaient autorisées à mener des travaux de recherche scientifique et à dispenser à leurs étudiants une formation conduisant à la maîtrise. La loi de 1990 sur l'enseignement supérieur a confirmé ce statut. Cependant, la loi de 1997 sur les écoles professionnelles supérieures a mis en place un système dual d'enseignement supérieur, en établissant une distinction entre écoles

professionnelles supérieures et institutions d'éducation universitaires.

Aux termes de la loi de 1990 et de ses amendements ultérieurs, les institutions d'enseignement supérieur jouissent d'un degré considérable d'autonomie ainsi que de la liberté de recherche scientifique, de créativité artistique et d'enseignement. Elles disposent du droit de formuler leur propre politique éducative et de la liberté de choisir leurs programmes d'enseignement (en journée, en soirée, à distance, par correspondance, en auditeurs libres, etc.), les conditions du recrutement et les effectifs des étudiants pour chaque cours, les liens avec la formation professionnelle, ainsi que les exigences requises pour la rédaction du mémoire de fin d'études et l'examen final.

Les lois adoptées en Pologne après 1989 contiennent de nombreuses dispositions relatives à la qualité dans les institutions d'enseignement supérieur. Celles-ci concernent le ministère de l'Éducation nationale, le Conseil de l'enseignement supérieur¹, le Comité de la recherche scientifique² et la Commission centrale pour les titres et les diplômes scientifiques³. Une bonne partie de ces dispositions ont trait au niveau scientifique des enseignants de l'université et des unités d'organisation des institutions d'enseignement supérieur.

Les attributions du ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement supérieur sont limitées. Sur des questions fondamentales d'éducation, le ministre ne peut agir que par le biais du Conseil de l'enseignement supérieur. À la demande du ministre de l'Éducation nationale, le Conseil:

□ fixe les conditions dans lesquelles une institution d'enseignement supérieur peut exercer son activité et dispenser des cours spécialisés;

□ fixe les exigences minimales pour le programme de certains cours;

□ fixe les conditions que doit respecter l'enseignement supérieur pour dispenser les diplômes professionnels (ingénieur);

□ se prononce sur les projets de loi concernant la recherche scientifique, l'ensei-

"(...) la notion d'enseignement professionnel en Pologne englobe non seulement l'enseignement secondaire, mais également l'enseignement supérieur. D'une manière générale, la formation professionnelle supérieure peut être acquise à l'université, en école professionnelle supérieure et dans le système d'enseignement post-secondaire."

1) Il s'agit d'un organe représentatif de l'enseignement supérieur élu pour trois ans. Les membres du Conseil sont choisis par des délégués lors de réunions nationales. Ces délégués sont choisis au sein de catégories d'écoles (universités, écoles techniques, de médecine, d'agriculture, d'économie, de pédagogie, d'art et d'éducation physique) en proportion du nombre des enseignants qu'elles emploient. Les élections favorisent les grands centres universitaires et les spécialisations principales au détriment des petites écoles et de quelques spécialisations moins fréquentes; par conséquent, elles ne garantissent pas la représentation au Conseil de tous les types d'écoles et de spécialisations.

2) Le Comité de la recherche scientifique est un organe de l'administration de l'État chargé de la politique scientifique et technique. En vertu d'une loi distincte, ce Comité attribue des fonds pour la recherche.

3) La Commission centrale est un regroupement d'enseignants chargé de superviser sur le plan national l'octroi du titre de *doctor habilitatus* et du titre de professeur.



“La loi de 1990 sur l’enseignement supérieur ne s’appliquait pas aux filières professionnelles de trois ans (...). Par conséquent, une série d’écoles supérieures privées furent créées sur la base de la loi de 1990, qui proposent des filières de licence en trois ans. Ces écoles supérieures privées constituent aujourd’hui l’épine dorsale d’un nouveau secteur d’enseignement professionnel supérieur privé.”

gnement supérieur et les diplômes scientifiques, ainsi que sur les projets d’accords internationaux concernant l’équivalence des diplômes professionnels et scientifiques.

Le Conseil dispose de l’autorité nécessaire pour mettre en place un système d’assurance qualité de l’éducation, et la loi sur l’enseignement supérieur fixe un certain nombre de critères et de normes de qualité.

En octobre 1993, le Conseil de l’enseignement supérieur a accepté les propositions élaborées dans le cadre d’un projet qu’il avait mis en œuvre concernant un système d’évaluation qualité de l’enseignement dans les établissements d’enseignement supérieur. Leurs programmes devaient faire l’objet d’une évaluation (Kawecki, 1994). À long terme, même si cela n’était pas exprimé de manière explicite, il s’agissait – conformément aux principes retenus par le Comité de la recherche scientifique pour l’allocation des fonds de recherche – d’établir un lien entre le classement des facultés et le montant des subventions versées.

Des systèmes d’accréditation ont été développés par ailleurs dans le cadre d’un accord conclu le 4 juillet 1994 entre les écoles de gestion sur la qualité de l’éducation. Cet accord visait à coordonner et à diffuser des normes de qualité dans l’éducation et à mettre en place un système d’accréditation pour les programmes et les écoles. L’Association des écoles de gestion FORUM⁴ a mis en place un système d’accréditation pour les études de gestion et, à la demande des écoles, différents programmes ont été soumis à la procédure d’accréditation. En 1997, l’accréditation avait été accordée à quatre filières de MBA, à deux filières de licence et à trois filières d’études de gestion postgraduées⁵.

Le 31 janvier 1998, les recteurs des universités ont mis en place un système indépendant d’accréditation universitaire. La résolution établissant la Commission d’accréditation universitaire a été signée par quinze membres signataires de l’accord conclu entre des universités polonaises sur la qualité de l’éducation⁶. L’accréditation doit porter également sur des enseignements qui ne sont pas forcé-

ment dispensés à l’université ou dans d’autres institutions d’enseignement supérieur. Les frais de fonctionnement de cette instance sont pris en charge par les signataires.

Les écoles professionnelles supérieures

La loi de 1990 sur l’enseignement supérieur ne s’appliquait pas aux filières professionnelles de trois ans ou aux diplômes de licencié. Par ailleurs, et malgré différentes controverses sur la qualité de l’éducation, les institutions privées d’enseignement supérieur devaient simplement obtenir une licence pour pouvoir commencer leur activité; toutefois, si elles agissaient de manière illégale ou en dehors du cadre de leur statut ou de leur licence, le ministre de l’Éducation nationale pouvait les suspendre ou les fermer.

Par conséquent, une série d’écoles supérieures privées furent créées sur la base de la loi de 1990, qui proposent des filières de licence en trois ans. Ces écoles supérieures privées constituent aujourd’hui l’épine dorsale d’un nouveau secteur d’enseignement professionnel supérieur privé.

Des dispositions relatives à l’enseignement professionnel supérieur furent introduites dans la loi du 26 juin 1997 sur les écoles professionnelles supérieures, s’appliquant aux écoles supérieures privées proposant des filières de licence.⁷ La loi prévoyait également la création d’écoles professionnelles supérieures publiques, qui sont aujourd’hui mises en place dans les locaux des instituts de formation des maîtres et dans les écoles post-secondaires les mieux équipées. Les investissements complémentaires devaient être assurés à partir de sources locales, du fait que les écoles professionnelles publiques sont liées aux marchés de l’emploi locaux et que leurs activités doivent être encouragées par les pouvoirs locaux.

La loi de 1997 vise à renforcer certains éléments de contrôle qualité des filières professionnelles grâce à l’établissement, en mars 1998⁸, de la Commission d’accréditation de l’enseignement professionnel supérieur. La Commission assume la plupart des compétences du Conseil de

4) Cette association existe depuis février 1993 et réunit les représentants de plus de vingt écoles de commerce. L’activité d’accréditation constitue l’un de ses principaux objectifs statutaires (Loboda, 1995).

5) FORUM, seule instance de supervision de ce type en Europe centrale, a été admise à l’Association des agences européennes d’accréditation des écoles de commerce, EQUAL.

6) Il s’agit de treize universités et de l’Académie de théologie catholique de Varsovie, ainsi que de l’Académie théologique papale de Cracovie.

7) Sous réserve que ses dispositions ou celles d’autres lois n’en décident pas autrement. J.O. 1997, n° 96, item 590.



l'enseignement supérieur dans le domaine de l'enseignement professionnel, à savoir:

- elle détermine les conditions que doit remplir une école professionnelle supérieure pour dispenser un enseignement professionnel spécialisé;
- elle fixe les conditions requises pour le personnel;
- elle fixe les programmes et les exigences requises;
- elle évalue la qualité de l'enseignement dispensé.

Au départ, la principale activité de la Commission consistait à rendre des avis sur les demandes d'ouverture de nouvelles écoles professionnelles. Du fait de l'absence d'exigences minimales pour les programmes d'études professionnelles, la Commission considère le développement de normes dans ce domaine comme l'une de ses tâches les plus urgentes. À l'avenir, elle prévoit de s'intéresser également à l'évaluation de la qualité de l'enseignement.

Les instituts de formation des maîtres

Le fonctionnement des instituts de formation des maîtres, mis en place et gérés par les superintendants de l'éducation, est différent. Les décisions sur les principes fixant la création, la transformation ou la fermeture de ces instituts, les plans et programmes généraux de formation et la supervision relèvent de la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale.

La condition première pour créer un tel institut est de disposer du suivi scientifique et pédagogique d'une institution supérieure de formation des enseignants dans les disciplines concernées. Cette condition est remplie par la signature d'un accord entre l'institution d'enseignement supérieur et le superintendant de l'enseignement. Cet accord fixe les principes de la coopération pour l'organisation des examens d'entrée et de fin d'études, la participation au processus éducatif et à la sélection des enseignants, les exigences pour l'obtention du diplôme d'études professionnelles supérieures et les conditions dans lesquelles les diplômés de l'institut peuvent poursuivre leurs études en vue de l'obtention d'une maîtrise.

Les besoins pratiques des enseignants devraient constituer le principal critère pour la vérification des programmes éducatifs. Cependant, la formation professionnelle intégrée dans la filière d'études représente un élément important de ces programmes. Sous réserve de l'accord du superintendant de l'éducation, les instituts de formation des maîtres peuvent décerner le diplôme ou la licence professionnelle à leurs étudiants dans des conditions qu'ils fixent eux-mêmes. Dans la plupart des instituts de formation des maîtres, les programmes sont conçus pour déboucher sur ce diplôme. Certains instituts exigent cependant des crédits supplémentaires dans des matières à option, qui conditionnent la possibilité de passer la licence.

Les conceptions en matière de systèmes externes d'assurance qualité

Un examen des dispositions juridiques existantes révèle qu'il existe des différences considérables dans les attributions des institutions éducatives par rapport au contenu des programmes. Les institutions universitaires disposent d'une très grande liberté pour l'élaboration de leurs programmes – y compris les programmes professionnels pour lesquels il n'existe pas à ce jour d'exigences minimales. La Commission d'accréditation de l'enseignement professionnel supérieur ne s'intéresse qu'aux filières de trois ans proposées en dehors du secteur universitaire, tandis que le ministre de l'Éducation nationale est responsable des normes que doivent respecter les programmes des instituts de formation des maîtres placés sous la responsabilité des superintendants de l'éducation.

Dans ce contexte, il y a lieu de noter que c'est un système interne d'évaluation des résultats et des examens qui domine dans le système éducatif polonais. Les travaux réalisés dans ce domaine par le ministre de l'Éducation nationale se sont concentrés principalement sur la modification du diplôme de fin d'études secondaires. La filière appelée "nouveau certificat de l'école secondaire" vise à transformer progressivement les examens internes de fin d'études secondaires en un système externe basé sur des normes uniformes. En parallèle, des travaux sont réalisés pour activer des agences nationales dont l'objectif sera de procéder à une révision externe de la qualité de l'enseignement dans

"(...) Il existe des différences considérables dans les attributions des institutions éducatives par rapport au contenu des programmes. Les institutions universitaires disposent d'une très grande liberté pour l'élaboration de leurs programmes – y compris les programmes professionnels pour lesquels il n'existe pas à ce jour d'exigences minimales. La Commission d'accréditation de l'enseignement professionnel supérieur ne s'intéresse qu'aux filières de trois ans proposées en dehors du secteur universitaire, tandis que le ministre de l'Éducation nationale est responsable des normes que doivent respecter les programmes des instituts de formation des maîtres placés sous la responsabilité des superintendants de l'éducation."

8) La composition de cette Commission, le nombre de ses membres et les procédures de désignation et de radiation sont fixés par le ministre de l'Éducation nationale en consultation avec le Conseil de l'enseignement supérieur.



“(…) le monde universitaire a clairement indiqué qu’il préférerait que les universités s’intéressent de manière volontaire au problème de la qualité (...). Une telle approche semble plus acceptable aux institutions d’enseignement supérieur, puisqu’elle préserve l’autonomie considérable qui leur est garantie statutairement.”

“Certains estiment que les institutions d’accréditation mises en place dans les anciens pays communistes au cours des années 1990 constituent une solution de substitution pour le contrôle central de l’État sur l’enseignement supérieur (...).”

9) PHARE est le programme d’aide économique de l’Union européenne visant à encourager la restructuration économique et la réforme démocratique de l’Europe centrale et orientale.

les filières professionnelles. Ces travaux sont plus ou moins avancés selon les domaines.

D’une manière générale, on s’accorde sur la nécessité de disposer d’un système externe d’évaluation de la qualité des institutions universitaires, mais on n’a pas encore déterminé précisément le type de système requis. En raison de la grande autonomie garantie par la loi de 1990 aux institutions d’enseignement supérieur, toute tentative d’imposer au monde universitaire un système qui lui semblerait inacceptable serait considérée comme une violation de la loi.

La discussion actuelle porte également sur le problème de la qualité des instituts de formation des maîtres relevant des superintendants de l’éducation. Un projet financé dans le cadre de PHARE⁹ débouchait sur une proposition de système d’accréditation de la formation des maîtres (Jeffery, 1993). Mais ce système n’a pas encore été mis en place.

Nous pouvons d’ores et déjà enregistrer certaines initiatives importantes – y compris sur le plan juridique et dans le cadre d’accords entre établissements – qui montrent quelle est la réflexion du monde universitaire sur les problèmes de la qualité de l’enseignement.

Dans le cadre de l’élaboration d’une nouvelle loi sur l’enseignement supérieur, le monde universitaire a clairement indiqué qu’il préférerait que les universités s’intéressent de manière volontaire au problème de la qualité, indépendamment des structures d’organisation existantes. Cette approche est illustrée par des accords conclus entre institutions, tels que celui des écoles de commerce sur la qualité de l’enseignement, ou l’accord signé entre les universités polonaises sur la qualité de l’enseignement, mentionné plus haut. Une telle approche semble plus acceptable aux institutions d’enseignement supérieur, puisqu’elle préserve l’autonomie considérable qui leur est garantie statutairement.

L’accréditation, pourquoi?

Le développement extraordinaire de ce concept dans l’ensemble des pays d’Eu-

rope centrale et orientale n’est pas une coïncidence. Certains estiment que les institutions d’accréditation mises en place dans les anciens pays communistes au cours des années 1990 constituent une solution de substitution pour le contrôle central de l’État sur l’enseignement supérieur (Dill, Massy, Williams et Cook, 1996).

De nombreux arguments peuvent être avancés en faveur de cette thèse. En réalité, les agences d’accréditation ont été créées sur l’initiative des gouvernements de ces pays et se sont même parfois substituées aux anciens services d’inspection politisés et bureaucratiques. Dans le meilleur des cas, le rôle du ministre de l’Éducation est défini de manière imprécise, mais souvent, le caractère dépendant de cette fonction est clairement indiqué.

Dill, Massy, Williams et Cook mentionnent deux objectifs assignés aux agences d’accréditation dans la région de l’Europe centrale:

- garantir des normes minimales de qualité de l’enseignement dans le cadre d’un enseignement supérieur de masse, d’une diversification des programmes et des niveaux de l’offre éducative;
- certifier la qualité de l’enseignement dans une perspective internationale.

Du point de vue des besoins internes de chaque pays, l’efficacité de l’accréditation se détermine par les normes retenues, c’est-à-dire les exigences minimales imposées à une institution, faculté ou filière particulière d’études. Il n’y a guère de grand problème terminologique, puisque sur le plan international la notion d’accréditation a un sens précis. Cependant, parmi les mécanismes de l’assurance qualité appliqués actuellement dans l’enseignement supérieur, l’accréditation est considérée comme le moins efficace et le moins satisfaisant. Pourquoi?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de rappeler les éléments les plus importants du processus d’accréditation en se référant aux expériences du pays où ces processus sont le mieux établis, puisqu’ils font partie intégrante de l’éducation post-secondaire depuis 1905 (Wolff, 1993): il s’agit des États-Unis d’Amérique.



L'un des principaux objectifs de l'accréditation est de garantir des normes minimales de qualité. Pour atteindre cet objectif, il faut vérifier si les moyens et structures internes, y compris les structures administratives, des institutions d'enseignement supérieur leur permettent d'agir de manière efficace. Des normes minimales sont formulées de manière à pouvoir être facilement atteintes par toutes les institutions bien organisées. Cependant, l'idée selon laquelle la bonne organisation d'une institution garantit automatiquement la qualité et l'efficacité de l'enseignement est une simplification abusive, et

"s'il fallait définir des normes minimales en termes d'efficacité démontrée des filières d'éducation, toutes les institutions seraient confrontées à un défi. Un observateur extérieur peu au fait des conceptions américaines en matière de ressources et de prestige pourrait fort bien considérer que la qualité minimale signifie qu'une institution peut garantir que chaque diplômé sera capable d'écrire de façon efficace, de penser de manière critique et d'être préparé à une carrière professionnelle. Cependant, le processus d'accréditation ne considère pas les collèges et les universités comme responsables de questions telles que l'aptitude des diplômés à rédiger ou l'efficacité de l'enseignement général " (Wolff, 1993).

Pour appliquer ce concept dans d'autres conditions, il faut se poser au moins la question suivante: quel est l'attrait (utilité) de ce concept? Ce processus devrait-il être géré par les pouvoirs publics ou non? Le gouvernement devrait-il fixer des exigences minimales pour toutes les filières d'études, ou seulement pour un certain nombre d'entre elles? Les vérifications et évaluations devraient-elles être faites par des pairs (évaluateurs) provenant d'autres institutions d'enseignement supérieur, ou par des fonctionnaires? Les décisions en matière d'accréditation devraient-elles être prises sur la base d'indicateurs de performance, ou sur la base de critères plus ciblés et subjectifs (qualitatifs)?

La réponse à la première question semble être similaire dans la plupart, voire la totalité, des pays d'Europe centrale et orientale. Dans l'ensemble de cette région, l'intérêt pour l'enseignement supérieur a fortement grandi et l'offre éducative s'est

diversifiée grâce à une expansion considérable de la base de recrutement de l'enseignement supérieur. L'ampleur de ce phénomène peut être illustrée par les statistiques suivantes : en Bulgarie, le nombre des étudiants a augmenté de 160 % entre 1991 et 1995, alors que le nombre des filières proposées par les institutions d'enseignement post-secondaire est passé de 170 à près de 570 (Quality Assurance in Bulgaria, 1997); en Roumanie, entre 1991 et 1993, le nombre des universités publiques est passé de 3 à 36, celui des institutions privées d'enseignement supérieur de 17 à 66 (Wnuk-Lipinska, 1995). Il faut se souvenir que l'expansion soudaine de l'enseignement supérieur s'est produite après 1989, lorsque la création de nouvelles institutions avait cessé de dépendre des dispositions juridiques existantes et des gouvernements nationaux ou des pouvoirs locaux. Ce processus incontrôlé a rapidement suscité une préoccupation quant à la qualité de l'enseignement.

En Pologne aussi, l'enseignement supérieur est rapidement devenu un phénomène de masse. Ce processus a été renforcé par l'abandon des restrictions fixées au niveau central en matière d'admission à l'enseignement supérieur, et par l'octroi – garanti par la loi – aux établissements d'enseignement supérieur du droit de mener leur propre politique dans ce domaine. Ce mouvement a également été encouragé par la politique éducative de l'État visant à établir un lien entre l'allocation des fonds et le nombre des étudiants inscrits. Par voie de conséquence, entre 1990 et 1996 le nombre des étudiants a plus que doublé, passant de 403 800 à 927 500, et plus que triplé par rapport aux 340 700 inscrits de 1985. Aujourd'hui, la Pologne compte 213 institutions d'enseignement supérieur, dont 114 sont privées (Statistical Yearbook, 1997). Plus d'une douzaine de types d'institutions d'enseignement supérieur sont régies par sept ministères.

Pour s'adapter à cette nouvelle situation, l'enseignement supérieur a commencé par se diversifier au sens large, non seulement sur le plan institutionnel, mais également sur celui des filières d'études, des structures inter-établissements, des principes d'accès aux études supérieures, etc. Chaque institution d'enseignement supérieur



“L’attrait de l’accréditation (...) résulte du fait qu’elle est la seule à comporter (...) l’élément de la certification et distingue entre les institutions d’enseignement supérieur qui satisfont aux normes fixées et celles qui n’y parviennent pas. La nature spontanée des changements quantitatifs et qualitatifs intervenus dans l’enseignement supérieur justifie l’intérêt porté à un instrument offrant ces caractéristiques.”

“On peut estimer que d’ici à l’adoption d’une nouvelle loi sur l’enseignement supérieur couvrant l’ensemble de ce secteur, il y aura une accréditation obligatoire pour les écoles professionnelles supérieures et une accréditation volontaire, instituée, introduite et gérée par le monde universitaire, pour les autres institutions d’enseignement supérieur.”

“Il est dans l’intérêt des établissements d’enseignement supérieur d’être évalués et accrédités, afin de vérifier leurs programmes éducatifs. Cet intérêt augmentera en même temps que la concurrence sur le marché de l’éducation.”

dispose d’un éventail de facultés qui proposent diverses spécialisations. Par ailleurs, les programmes ont commencé à se différencier en fonction du niveau d’études.

Il est encore difficile de distinguer les principales directions dans lesquelles évolue l’offre d’éducation. La nature spontanée des changements préoccupe les autorités et un nombre croissant d’universitaires. Leurs principales préoccupations concernent le nouveau type d’enseignement, les filières de licence, dispensées dans de nouveaux types d’écoles privées.

L’attrait de l’accréditation dans ce contexte résulte du fait qu’elle est la seule à comporter, – parmi tous les autres mécanismes externes d’assurance qualité utilisés de par le monde – l’élément de la certification et distingue entre les institutions d’enseignement supérieur qui satisfont aux normes fixées et celles qui n’y parviennent pas. La nature spontanée des changements quantitatifs et qualitatifs intervenus dans l’enseignement supérieur justifie l’intérêt porté à un instrument offrant ces caractéristiques.

Perspectives

La seule agence externe qui opère dans le domaine de l’assurance qualité est la Commission d’accréditation de l’enseignement professionnel supérieur. Les autres initiatives du monde universitaire se concentrent sur la qualité de l’enseignement dans les filières de maîtrise spécialisées. À cet égard, les études professionnelles en trois ans proposées par différentes institutions universitaires passent à l’arrière-plan, puisqu’elles ne relèvent pas directement de l’influence du ministre, du Conseil de l’enseignement supérieur ou de la Commission d’accréditation de l’enseignement supérieur professionnel.

On peut estimer que d’ici à l’adoption d’une nouvelle loi sur l’enseignement supérieur couvrant l’ensemble de ce secteur¹⁰, il y aura une accréditation obligatoire pour les écoles professionnelles supérieures et une accréditation volontaire, instituée, introduite et gérée par le monde universitaire, pour les autres institutions d’enseignement supérieur.

Cependant, les expériences réalisées au cours des premières années de l’existence des nouvelles agences d’accréditation conduiront à repenser l’approche initiale. Le scénario suivant semble probable, car il reflète à la fois les besoins nationaux et l’expérience internationale.

Il est dans l’intérêt des établissements d’enseignement supérieur d’être évalués et accrédités, afin de vérifier leurs programmes éducatifs. Cet intérêt augmentera en même temps que la concurrence sur le marché de l’éducation. Cette concurrence sera intensifiée par le nouveau secteur public des écoles professionnelles supérieures qui doivent être financées à partir des budgets publics et cofinancées à partir de sources régionales, et qui viseront à satisfaire les besoins spécifiques des marchés locaux de l’emploi. Cette situation pourrait inciter les institutions d’enseignement supérieur – publiques et privées – à se faire accréditer, afin de montrer qu’elles satisfont aux critères fixés pour une catégorie donnée d’établissements ou de programmes. L’expérience des États-Unis, qui possèdent la tradition la plus ancienne en matière d’accréditation en tant que mécanisme d’assurance qualité de l’enseignement, indique que ce processus est très utile pour les petites institutions d’enseignement supérieur qui arrivent sur le marché.

La communauté internationale des acteurs qui s’intéressent à la qualité de l’enseignement estime que l’accréditation n’est pas un mécanisme satisfaisant d’assurance qualité. La preuve en est que les procédures d’évaluation et l’audit universitaire se sont développés en Europe occidentale :

“Le processus d’évaluation évalue la qualité d’activités spécifiques – telles que la qualité de l’enseignement ou de la recherche – dans le cadre d’unités universitaires. L’évaluation va au-delà de l’accréditation pour accorder des notes aux niveaux de qualité académique, plutôt que prononcer des jugements tranchés sur des seuils standard... L’audit universitaire est une évaluation externe par des pairs de l’assurance qualité, de l’évaluation et des systèmes d’amélioration internes. Contrairement à l’évaluation, l’audit ne juge pas la qualité: il se concentre sur les processus censés générer la qualité et sur les

10) À l’exception du domaine scientifique, qui restera séparé.



méthodes par lesquelles les universitaires garantissent eux-mêmes que la qualité a été obtenue " (Dill, Massy, Williams et Cook, 1996).

Il y a lieu de prévoir que la réalité complexe – plus de 700 types de filières d'étu-

des dans les facultés des institutions d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Éducation nationale – attirera l'attention du monde universitaire sur les audits institutionnels en tant que complément de l'évaluation de la qualité de l'enseignement pour des filières choisies.

Bibliographie

Dill D. D., Massy W. F., Williams P. R. et Cook Ch. M. (1996), "Accreditation and Academic Quality Assurance. Can we get there from here?" *Change*, septembre-octobre.

Grigorescu D. (1997), "Quality Assurance System and Procedures in Romanian Higher Education", contribution à la conférence *Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties*, Konstancin, 11-13 septembre.

Kawęcki J. (1994), "Works on Introducing a System of Evaluating the Quality of Teaching in Schools of Higher Education", contribution au séminaire *Quality in Higher Education - Mechanisms of Evaluation*, Varsovie/Międzyszyn, 10-12 mars.

Lesakova D. (1997), "Accreditation and Evaluation in Slovak Republic", contribution à la conférence *Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties*, Konstancin, 11-13 septembre.

Loboda M. (1995), "System akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM" (Le système d'accréditation de la formation managériale adopté par la Société de for-

mation managériale FORUM), *Nauka i Szkolnictwo Wyzsze* (Science et enseignement supérieur) n° 5.

"Quality Assurance System in Bulgaria", Contribution à la conférence *Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties*, Konstancin, 11-13 septembre.

Rocznik Statystyczny (1997) (Annuaire statistique), Office central des statistiques, Varsovie.

Wnuk-Lipińska E. (1995), "Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy (Erodkowo-Wschodniej)" (Evaluation qualité de l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientale), *Nauka i Szkolnictwo Wyzsze* (Science et enseignement supérieur), n° 5.

Wnuk-Lipińska E. et Wójcicka M. (1995), "Project Quality Review in Polish Higher Education", in E.Wnuk-Lipińska et M.Wójcicka (dir.), *Quality Review in Higher Education*. TEMPUS CME+ grant, université de Varsovie, Varsovie.

Wolff R. A. (1993), "The Accreditation of Higher Education Institutions in the United States", *Higher Education in Europe*, vol. XVIII, n° 3.

Rubrique réalisée par

Martina

Ní Cheallaigh,

responsable du service documentation du CEDEFOP, avec l'appui des membres du réseau documentaire

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.



Europe – International

Informations, études comparatives

Cat. no. : HX-09-98-001-EN-C
EN

Development of vocational qualifications and competences: European vocational training conference.

Vienne : ministère fédéral de l'Enseignement et des Affaires culturelles, BMUK, 1998, 87 p.

info@berufsbildungskonferenz-1998.vie.net
EN DE

Ce document présente les communications à la conférence thématique organisée à Vienne par la Présidence autrichienne et la Commission européenne (DGXXII) en coopération avec le CEDEFOP sur le "Développement des qualifications et des compétences" les 3 et 4 juillet 1998. Dans le cadre de cette conférence, quatre forums ont abordé les thèmes suivants : 1) qualifications et compétences clés : mise en œuvre des programmes de formation, conditions cadre, stratégies, négociabilité, formation professionnelle et formation générale ; 2) technologies de l'information : investissements et avantages pour la qualification professionnelle, la planification et l'harmonisation nécessaires à l'échelon européen, critères de qualité ; 3) évolution des exigences de qualification ; 4) accès à la formation professionnelle continue et responsabilité sociale collective.

URL: <http://www.berufsbildungskonferenz-1998.vie.net/english.htm>

Exploring the returns to continuing vocational training in enterprises: a review of research within and outside of the European Union.

BARRETT A et al.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg : EUR-OP, 1998, 53 p.

(Panorama, 83)

ISBN 92-828-4450-1, en

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,
GR-55102 Thessaloniki,
info@cedefop.gr

La formation tout au long de la vie présuppose que les entreprises investissent davantage dans la formation professionnelle continue. Toutefois, faute d'informations sur sa rentabilité de cette formation pour l'État, les secteurs de l'économie, les entreprises et les individus, l'évaluation qui doit permettre de décider des investissements actuels et futurs pose un certain nombre de difficultés. Cette publication présente les travaux de recherche qui ont été conduits dans le but d'évaluer les bénéfices de la formation dispensée par les entreprises, examine les questions conceptuelles et méthodologiques qui se posent dans ce contexte et suggère des pistes pour étendre utilement les recherches dans ce domaine.

Output-related funding in vocational education and training: a discussion paper and case studies.

FELSTEAD A

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg : EUR-OP, 1998, 64 p.

(Panorama, 80)

ISBN 92-828-4388-2, en

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,
GR-55102 Thessaloniki,
info@cedefop.gr

Cat. no. : HX-16-98-837-EN-C
EN

Ce rapport a pour but d'informer sur les questions liées au financement de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) et sur les pratiques de financement sur la base des résultats plutôt que sur le recrutement des stagiaires/la participation aux actions (c'est-à-dire, sur les produits plutôt que sur les moyens mis en œuvre). Il souligne les problèmes d'ordre politique générés par le financement lié aux résultats (FLR) et présente des exemples concrets dans l'Union européenne et à l'extérieur (Pays-Bas, Royaume-Uni, États-Unis). Il vise donc à



réunir dans un seul document un commentaire sur le financement de la FEP lié aux résultats (FLR) et des faits.

Approaches and obstacles to the evaluation of investment in continuing vocational training: discussion and case studies from six Member States of the European Union.

GRÜNEWALD U et al.

Centre européen entre le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Thessalonique : CEDEFOP, 1998, 170 p.

(Panorama, 78)

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Thessaloniki,

info@cedefop.gr

EN

Le mode d'évaluation des investissements dans la formation professionnelle continue par les entreprises elles-mêmes, et pour les différentes entreprises et secteurs, revêt une importance croissante à une époque où le sous-investissement à un macroniveau est perçu comme une entrave à la performance économique. Ce rapport résume six études de cas sur différents aspects de cette question, qui ont été conduites en Autriche, au Danemark, en France, en Allemagne, en Irlande et en Italie et en tire plusieurs conclusions. Un certain nombre de questions se situant à un micro, meso et macroniveau sont examinées dans ces études : les effets de la formation sur la productivité de l'entreprise, certaines des raisons pour lesquelles les entreprises choisissent d'investir (ou non) dans la formation et quelques-uns des obstacles à l'évaluation des investissements des entreprises. Le rapport se termine par une discussion aux niveaux méthodologique et politique sur les moyens de surmonter certaines de ces difficultés et sur la manière de procéder pour les travaux à venir.

Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie : éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne.

CHIOUSSE S ; WERQUIN P

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP; Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail

Luxembourg : EUR-OP, 1998, 83 p.

(Panorama, 79)

ISBN 92-828-4122-7, fr

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Thessaloniki,

info@cedefop.gr

Cat. no. : HX-09-98-001-FR-C

FR

Ce document de synthèse s'adresse à tous les décideurs, acteurs, ou même utilisateurs de conseils en matière d'insertion professionnelle et d'intégration sociale au sens large. Il répond en partie à tous ceux qui s'interrogent sur ces notions de publics cibles et de forme d'action. Il isole très clairement des domaines inégalement explorés et prend quelque peu à contrepied l'idée selon laquelle l'insertion professionnelle est le seul et unique but. Elle est sans doute centrale, mais ne doit pas être le seul objectif, au risque de ne jamais y parvenir. Ce document énumère un ensemble de solutions intermédiaires expérimentées, ou simplement préconisées, çà et là. Il reste toutefois très en ligne avec les différentes actions de l'Union européenne en faveur de l'emploi. Les lignes qui suivent tentent de dégager les éléments récurrents dans les textes de référence, mais aussi des grandes lignes d'analyse et de débats potentiels. Le souci d'en tirer des recommandations concrètes est donc présent dans tout le texte.

AGORA-1 : L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail : leçons du passé et questions de prospective : Thessalonique, 30 juin 1997.

PLANAS J

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Thessalonique : CEDEFOP, 1998, 48 p.

(Panorama, 76)

ISBN 92-828-4118-9, fr

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,

GR-55102 Thessaloniki,

info@cedefop.gr

Cat. no.: HX-14-98-776-FR-C

EN FR DE ES

Ce document est le produit des discussions qui ont eu lieu au premier séminaire du CEDEFOP " Agora Thessaloniki " sur les diplômes et le marché du travail



dans six pays : Allemagne, Espagne, France, Italie, Pays-Bas et Royaume-Uni. Il comprend cinq parties : 1) diplômés et marché du travail : résultats et questions issus d'une recherche européenne ; 2) mutations au niveau de la demande de compétences ; 3) diplômés versus compétences ; 4) conséquences pour les stratégies de formation ; 5) résultats des discussions. En conclusion, les auteurs indiquent que malgré l'augmentation du nombre de diplômés décernés ces dernières décennies, leur répartition sur le marché de l'emploi avait tendance à être déterminée par les systèmes éducatifs plus que par les besoins et la demande des entreprises.

Coopération dans la recherche sur les tendances de l'évolution des professions et des qualifications dans l'Union européenne : rapport sur la situation actuelle, les résultats et le développement du réseau Ciretoq du CEDEFOP.

SELLIN B

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP
Thessalonique : CEDEFOP, 1998, 27 p.
(Panorama, 74)

CEDEFOP

P.O.B. 27-Finikas,
GR-55102 Thessaloniki,
info@cedefop.gr

EN FR DE

La mise en place et le développement du réseau thématique du CEDEFOP sur la "Coopération dans la recherche sur les tendances de l'évolution des professions et des qualifications", le Ciretoq, étaient un projet pilote, qui devait éviter le lancement et la réalisation d'un grand nombre d'études, d'analyses et de projets individuels, tout en permettant de continuer à examiner les questions clés de la formation et de l'enseignement professionnels dans un contexte européen. Ce rapport intermédiaire (avril 1997) récapitule les conclusions les plus importantes et les résultats provisoires des deux années de travail du réseau.

Integration of work and learning: proceedings of the 2nd workshop on curriculum innovation (septembre 1997, Bled/Slovénie).

Fondation européenne pour la formation,

EFT

Luxembourg : EUR-OP, 1998, 192 p.
ISBN 92-828-3440-9, en

ETF

Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino. info@etf.it

Cat. no. : AF-13-98-572-EN-C
EN

Cette publication réunit les communications présentées à l'atelier de trois jours organisé par l'ETF sur l'intégration de la formation et du travail. Cet atelier avait pour but de réunir des experts des pays partenaires et des États membres pour une discussion sur les problèmes et les réalisations liés aux processus de qualification et à la mise au point des programmes de formation, et sur les implications de ces problèmes et de ces réalisations pour les pays partenaires. Les principaux résultats de cet atelier sont les suivants : 1) il faut réduire le clivage institutionnel entre l'éducation et l'emploi ; 2) les entreprises doivent focaliser leur attention sur la restructuration des processus et des lieux de travail et des emplois ; 3) le mode de formation traditionnel, directif, doit être inversé, en ce sens que le processus de formation doit être déterminé par l'apprenant, et il pourrait utilement s'inscrire dans le cadre d'activités pertinentes et importantes pour l'apprenant.

URL: <http://www.etf.eu.int//etfweb.nsf>

Key indicators: vocational education and training in Central and Eastern Europe.

Fondation européenne pour la formation,
EFT

Luxembourg : EUR-OP, 1998, 88 p.
ISBN 92-9157-162-8, en

ETF,

Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino,
info@etf.it

Cat. no. : AF-12-98-085-EN-C
EN

Ce rapport présente des informations statistiques sur les systèmes de formation et d'enseignement professionnels de 9 pays d'Europe centrale et orientale : Albanie, République tchèque, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Roumanie et Slovénie. Le rapport est divisé en deux





chapitres: 1) Le niveau d'éducation atteint par la population et sa relation au chômage; 2) La formation et l'enseignement professionnels (FEP) dans les systèmes d'éducation; la participation des jeunes dans l'éducation pour tous et dans la FEP; les tendances récentes dans l'éducation pour tous et dans la FEP au niveau du secondaire supérieur; les taux d'abandon scolaire au niveau du secondaire supérieur et les dépenses publiques en faveur de l'éducation pour tous et de la FEP. Ce rapport doit être publié tous les ans. URL: <http://www.etf.eu.int/>

Combating age barriers in employment: a European portfolio for good practice.

WALKER A ; TAYLOR P (eds.)

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail
Luxembourg : EUR-OP, 1998, 220 p.
ISBN 92-828-0412-7, en
EUR-OP,
L-2985 Luxembourg,
ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE

Cat. no.: SX-05-97-454-EN-C
EN

L'Union européenne et les États membres commencent apparemment à revenir sur les tendances à un avancement de l'âge de la retraite. Ce rapport prend appui sur des études conduites dans l'UE dans le but de décrire et d'évaluer les initiatives qui, tant dans le secteur public que dans le secteur privé, visent à combattre les handicaps dus à l'âge dans l'emploi, en particulier dans la formation et le recrutement. Ce "portefeuille" présente plus de 150 exemples de bonne pratique de la gestion du problème de l'âge. Son intention première est d'informer et d'inciter à agir en faveur d'une main-d'œuvre vieillissante en montrant comment différentes organisations, privées et publiques, se sont employées à minimiser l'impact du handicap lié à l'âge dans le milieu de travail.

Sous un seul toit : la prestation de services collectifs intégrés dans les pays de l'OCDE .

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE
Paris: OCDE, 1998, 80 p.

(Programme on Educational Building, PEB)

ISBN 92-64-26110-9, fr
Les éditions de l'OCDE,
2 rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16,
France
EN FR

Ces dernières années, plusieurs initiatives destinées à utiliser les locaux des établissements scolaires pour les services collectifs, y compris pour les cours pour adultes et divers services sociaux, ont été lancées. Ces développements visent à coordonner plus efficacement des services qui sont normalement distincts, tout en optimisant l'utilisation des locaux et des équipements scolaires, de plus en plus sophistiqués et coûteux. Ce rapport se base sur les actes d'une conférence tenue à Stockholm en 1996 et il présente des études de cas sur la Finlande, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas, le Québec, la Suède et le Royaume-Uni.

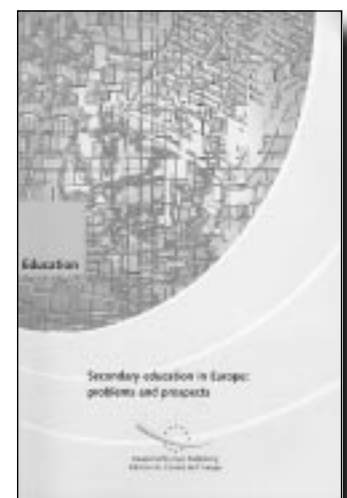
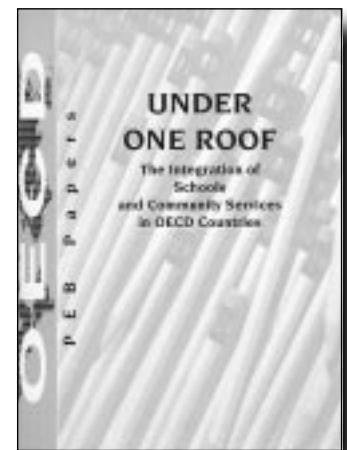
L'école à la page : formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants.

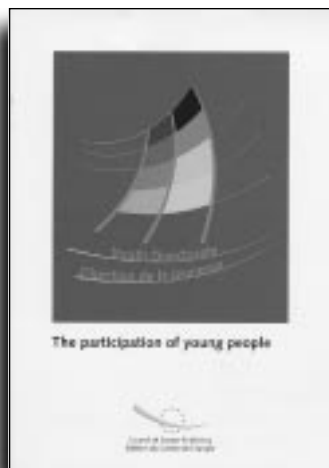
Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE
Paris : OCDE, 1998, 179 p.
ISBN 92-64-26076-5, fr
OCDE,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org
EN FR

Ce document porte sur la manière dont les enseignants perfectionnent et étendent leurs connaissances, leur compréhension, leurs qualifications et leur savoir-faire tout au long de leur carrière. Il examine plus particulièrement la manière dont différentes formes de formation pédagogique et de formation continue peuvent aider les établissements scolaires et les systèmes éducatifs à s'améliorer et à changer. Huit pays de l'OCDE sont passés en revue : Allemagne, Irlande, Japon, Luxembourg, Suède, Suisse, Royaume-Uni et États-Unis.

L'enseignement secondaire en Europe: problèmes et perspectives.

Conseil de l'Europe
Éditions du Conseil de l'Europe : Stras-





bourg, 1997, 232 p.
ISBN 92-871-3219-4, fr
Les éditions du Conseil de l'Europe,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cedex,
publishing@coe.fr
EN FR

Cette publication est une synthèse des conclusions des rapports nationaux soumis dans le cadre du thème général du projet " Enseignement secondaire pour l'Europe ". Elle aborde les questions et les problèmes qui se posent à l'enseignement secondaire avec plus ou moins d'intensité et plus ou moins en détail. L'une de ses principales conclusions est que l'enseignement secondaire est aujourd'hui l'élément capital du système éducatif et il est plus nécessaire que jamais. De fait, il constitue un passage obligé pour tous les adolescents au cours de leur scolarité, et c'est celui qui a les conséquences les plus importantes pour leur vie ultérieure.

Quel enseignement secondaire ? tendances, enjeux et perspectives.

LUISONI P
Conseil de l'Europe
Éditions du Conseil de l'Europe :
Strasbourg, 1997, 132 p.
ISBN 92-871-3408-1, fr
Les éditions du Conseil de l'Europe,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cedex,
publishing@coe.fr
EN FR

De 1991 à 1996, le Conseil de l'Europe a réalisé un projet ambitieux intitulé "Enseignement secondaire pour l'Europe". Ce projet comportait deux volets : le premier consistait à passer en revue les développements, les tendances et les innovations dans l'enseignement secondaire dans les pays participant au programme du Conseil sur l'éducation, en prêtant tout particulièrement attention à la définition d'objectifs, au contenu des programmes d'enseignement et aux pédagogies, à l'orientation, ainsi qu'à l'évaluation et à la certification. Le second volet était consacré à une analyse de la place occupée par l'Europe dans les programmes de l'enseignement secondaire et les activités extra-scolaires. Ce document est le rapport de la conférence finale qui s'est tenue à Strasbourg du 2 au 5 décembre 1996.

European Youth Trends 1998.

Conseil de l'Europe
Conseil de l'Europe : Strasbourg,
1997, 41 p.
(CEJ/RECHERCHE (98)2, 97/3)
Les éditions du Conseil de l'Europe,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cedex
EN

Ce rapport des correspondants nationaux du programme de recherche sur la jeunesse s'efforce de montrer les tendances communes de la situation socio-économique des jeunes d'Europe. Il est focalisé en premier lieu sur les similitudes entre les différents pays d'Europe, et son objectif est d'aider à mieux faire comprendre la convergence générale des conditions de vie des jeunes aujourd'hui en Europe et de contribuer à l'élaboration de lignes directrices politiques.

La participation des jeunes.

Comité directeur européen de coopération intergouvernementale dans le domaine de la jeunesse, CDEJ, Conseil de l'Europe - Direction de la jeunesse
Conseil de l'Europe : Strasbourg,
1997, 34 p.
ISBN 92-871-3234-8, fr
Conseil de l'Europe,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cedex,
Fax : 33.03.8841-2780
EN FR

Dans la société moderne, les jeunes ont des difficultés à trouver leur rôle. La jeunesse est souvent considérée comme un problème pour la société, plutôt que comme une richesse. Ce rapport du Comité directeur européen de coopération intergouvernementale dans le domaine de la jeunesse énonce un certain nombre de recommandations pour encourager la participation des jeunes, en particulier au niveau local. Il est subdivisé en trois parties : 1) définition des notions de " participation " et de " participation des jeunes " ; 2) recommandations pratiques et 3) observations.

Education for all?

UNICEF - International Child Development Centre, ICDC
Florence : UNICEF - ICDC, 1998, 135 p.



(MONEE project regional monitoring report, 5)

ISSN 1020-6728

ISBN 88-85401-38-4

UNICEF - ICDC,

Piazza Santissima Annunziata 12,

I-50122 Florence,

Tél. : 39-55-234.5258,

Fax : 39-55-2448.17,

e-mail : ciusco@unicef-icdc.it

EN

La politique éducative a fait l'objet ces dernières années de débats intenses dans le monde entier. Dans les 27 pays couverts par ce rapport, elle est confrontée à des enjeux doubles. D'une part, elle doit préserver les acquis éducatifs des décennies passées et, d'autre part, de nouvelles approches de l'éducation et d'autres activités de l'État sont nécessaires pour faire face à la transformation des économies et des sociétés de la région considérée. Ce rapport sur l'éducation en Europe centrale et orientale, dans la Communauté des États indépendants et dans les républiques baltes est une contribution aux efforts de promotion de l'éducation comme droit fondamental pour les enfants déployés par l'UNICEF.

Industrie und Dienstleistungen im Zeitalter der Globalisierung.

GRÖMLING M ; LICHTBLAU K ;

WEBER A

Cologne : Deutscher Instituts-Verlag GmbH, 1998, 462 p.

ISBN 3-602-14459-3

div@iwkoeln.de

DE

Les auteurs présentent un aperçu des principales directions suivies par les processus de changement structurel en Allemagne et sous une perspective internationale. Ils constatent que la mondialisation ne s'est pas accompagnée d'une perte d'emplois dramatique. Au contraire, depuis 1980, plus de 75 millions d'emplois ont été créés dans les pays de l'OCDE. La théorie de la désindustrialisation est ainsi réfutée. En réalité, le secteur de la production contribue autant qu'il y a 25 ans à la richesse nationale des pays industrialisés. La demande de produits industriels par le secteur des services ayant augmenté, ces deux secteurs sont devenus à la fois indissociables

et complémentaires. Les pays industriels non européens, en particulier les États-Unis, semblent mieux préparés à relever les défis du changement structurel.

Key qualifications in work and education.

NIJHOF W;STREUMER J

Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1998, 274 p.

ISBN 0-7923-4864-8

Kluwer Academic Publisher,

Postbus 17,

3300 AA Dordrecht

EN

Cette publication sur les qualifications clés dans le travail et l'éducation comprend trois parties. La première porte sur les concepts de qualification clé et d'autres, tels que les compétences de base, " les compétences et les capacités " et les qualifications génériques. La deuxième est consacrée à un commentaire sur les différents systèmes et/ou programmes de qualification des États-Unis, du Royaume-Uni, des Pays-Bas et de la République fédérale d'Allemagne. La troisième partie examine les qualifications clés dans la recherche et la pratique.

Union européenne : politiques, programmes, acteurs

Rapport de la task-force "Simplification de l'environnement des entreprises" BEST : volume 1 ; volume 2.

BEST task force ; Commission européenne Luxembourg : EUR-OP, 1998, 25 p. (v.1) ; 73 p. (v.2)

ISBN 92-828-3419-0 (v. 1), fr

ISBN 92-828-3432-8 (v. 2), fr

DG XXIII/A/1,

Rue de la Loi 200,

B-1049 Bruxelles, Belgique,

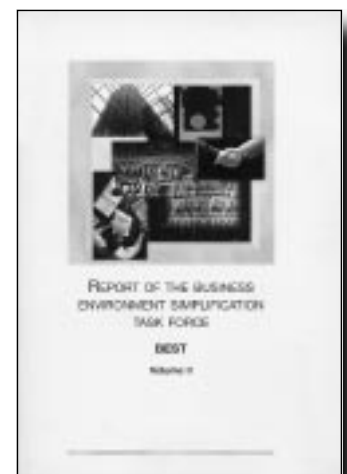
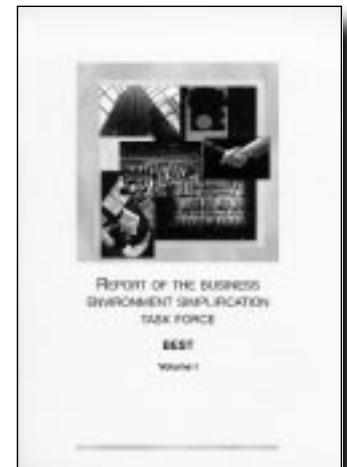
Fax : +32 2 295 9784,

seija.gross@dg23.cec.be

Cat. no. : CT-79-98-002-FR-C

EN FR DE IT NL DA

Ce rapport de la task force BEST avance des recommandations pour l'amélioration de la qualité de la législation et la suppression des charges inutiles qui entravent le développement des entreprises européennes, en particulier des PME. Il





recouvre 5 domaines, avec 19 recommandations essentielles : 1) améliorer l'administration publique, 2) nouvelles approches de l'éducation et de la formation, 3) emploi et conditions de travail, 4) accès aux ressources financières, 5) accès aux nouvelles technologies et promotion de l'innovation. Le volume 1 contient les recommandations détaillées et le volume 2 les recommandations complémentaires des groupes de travail. BEST avance un certain nombre de recommandations importantes pour l'éducation et la formation et concernant la nécessité d'encourager l'esprit d'entreprise dès l'école et dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.

URL: <http://europa.eu.int/en/comm/dg23/smepol//best1en.pdf>

Rapport du groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes : présidé par Mme Simone Veil : présenté à la Commission le 18 mars 1997.

Commission européenne
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 102 p.
ISBN 92-828-0410-0, fr
EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE
Cat. no. : C1-05-97-349-FR-C
EN FR DE

Le rapport du groupe décrit une série de mesures concrètes destinées à permettre à davantage de citoyens d'user de leur droit de libre circulation. La principale conclusion est que, à quelques exceptions près, le dispositif législatif garantissant la libre circulation des personnes est en place, et que la majorité des problèmes individuels peuvent être résolus sans modifier les lois. Un accent particulier est toutefois placé sur la nécessité que les États membres améliorent leur coopération, notamment dans les régions frontalières, pour améliorer la formation des fonctionnaires et prêter davantage attention à la protection des droits individuels. Le chapitre 5 du rapport est consacré plus spécifiquement à la mobilité dans l'éducation, la formation et la recherche.

URL: <http://europa.eu.int/comm/dg15/en/index.htm>

Des lignes directrices à l'action concrète : examen des plans d'action nationaux pour l'emploi : communication de la Commission.

Commission européenne
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 14 p.
(Document COM (98) 316)
ISSN 0254-1491, fr
ISBN 92-78-36320-0, fr
EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE
Cat. No. : CB-CO-98-325-FR-C
EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

Cette communication examine les engagements pris par les États membres dans leurs Plans d'action nationaux et évalue si ces engagements sont conformes au contenu et aux objectifs des lignes directrices pour l'emploi 1998 approuvées en décembre 1997 par le Conseil dans le cadre de la Stratégie européenne pour l'emploi. Elle démontre que tous les États membres veulent progresser dans leur politique de l'emploi et entendent travailler à la mise en œuvre plus transparente et à un niveau politique des objectifs de la politique de l'emploi décidés d'un commun accord. Du point de vue des contenus, on peut distinguer les éléments positifs suivants : 1) engagement politique en faveur d'une stratégie active en faveur de l'emploi ; 2) reconnaissance de la nécessité de renforcer la dimension locale de la politique de l'emploi ; 3) nécessité de développer et de moderniser le service public de l'emploi ; 4) reconnaissance de l'importance d'améliorer les niveaux de connaissance et de qualification, l'apprentissage et les formations jouant ici un rôle majeur ; 5) participation accrue des partenaires sociaux.

URL: <http://europa.eu.int/comm/dg05/empl&esf/naps/naps.htm>

Le développement d'un service en faveur de la mobilité et de l'emploi en Europe : rapport d'activité EURES pour la période 1996-1997 présenté conformément au règlement (CEE) n° 1612/68, article 19, par. 3 (présenté par la Commission).

Commission européenne
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 22 p.
(Documents COM, (98) 413 final)
ISSN 0254-1491, fr
ISBN 92-78-37592-6, fr
EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les





bureaux de vente nationaux de l'UE
Cat. no. : CB-CO-98-424-FR-C
EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

EURES est un réseau européen du marché du travail destiné à faciliter la mobilité des ressources humaines dans l'espace économique européen dans le contexte de l'émergence d'une stratégie européenne en faveur de l'emploi. Ce rapport donne une description du réseau EURES et une évaluation des principaux développements et des résultats majeurs atteints en 1996-1997. Il considère également quelques-uns des défis que le réseau aura à relever dans les années à venir. <http://europa.eu.int/jobs/eures>

Tableau de bord 1997 : suivi des recommandations du Conseil européen d'Essen sur la politique de l'emploi.

Commission européenne - DG V
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 231 p.
(Emploi & marché du travail)
ISBN 92-828-1894-2, fr
IAS, Institute for Applied Socio-Economics, Novalisstr. 10, D-10115 Berlin, Fax: 49-30-282.6378, eurocontact@ias-berlin.de
EN FR DE

Le premier tableau de bord (tableau synoptique) a été publié en 1994. Ce tableau de bord de 1997 donne, comme ses prédécesseurs, un aperçu des principales stratégies d'emploi et des mesures prises par chaque État membre. Il constitue un instrument d'évaluation des progrès accomplis dans les réformes structurelles des marchés de l'emploi dans le cadre des activités de suivi de la décision prise par le Conseil à Essen en décembre 1994. Il aborde les thèmes suivants : 1) formation professionnelle : amélioration des systèmes d'éducation et de formation, promotion de la formation tout au long de la vie, adaptation aux changements et mesures récentes ; 2) faire en sorte que la croissance génère davantage d'emplois : organisation plus flexible du travail, politique des revenus, promotion des initiatives, mesures récentes ; 3) réduction des coûts non salariaux de la main-d'œuvre ; 4) accroissement de l'efficacité de la politique de l'emploi et 5) amélioration des mesures destinées à aider les groupes particulièrement touchés par le chômage.

Dissemination and commercialisation of training products: guidelines for promoters of training projects.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg : EUR-OP, 1998, 37 p.
ISBN 92-828-2375-X, en
DG XXII B7-0/31
Commission européenne, Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles, Fax: 32-2-296.4259
EN

Depuis son lancement, une grande importance est attachée à la diffusion du programme Leonardo da Vinci en faveur de la formation professionnelle, et cet aspect est jugé de plus en plus important. Différents documents de la Commission, comme le *Vademecum* et les formulaires de candidature annotés le reconnaissent. Les lignes directrices qui font l'objet de ce document doivent faire comprendre aux promoteurs de projets passés, présents et à venir pourquoi leur diffusion est importante, ce qu'elle implique, leur montrer comment elle peut être réalisée, quand elle doit être planifiée et mise en œuvre et quels sont les groupes cibles devant bénéficier d'une assistance.

Analysis of the results of studies on vocational training in Europe: Findings of the COMMETT, EUROTECNET, FORCE, LINGUA and PETRA programmes.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg : EUR-OP, 1998, 69 p.
ISBN 92-828-2600-7, en
DG XXII B7-0/31
Commission européenne, Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles, Fax: 32-2-296.4259
Cat. no. : C2-11-97-568-EN-C
EN

Cette publication passe en revue les résultats de toutes les études entreprises dans les programmes précédents. Elle aborde chacun de ces programmes sous des rubriques similaires. La première partie de chaque chapitre consacré à l'un des cinq programmes donne une analyse des résultats des études par comparaison aux objectifs définis dans la décision du Conseil concernant le programme. La seconde partie examine l'importance de ces con-





clusions pour d'autres éléments clés de la politique de formation professionnelle de la Commission européenne, y compris ceux qui sont énoncés dans le Livre blanc *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Cette publication complète le document *Leonardo da Vinci - études sur la formation professionnelle en Europe*.

DG XXII de la Commission européenne, a réuni des participants de tous les Etats membres. Il s'inscrivait dans une série de huit séminaires sur les expériences et les enseignements tirés du programme LEONARDO. Il avait pour thèmes : l'identification des formes d'apprentissage informel qu'il est nécessaire d'accréditer ; les méthodes d'évaluation et d'accréditation des acquis informels ; l'acceptation et la valorisation des acquis informels ; les questions de transfert à l'échelon européen de l'évaluation et de l'accréditation des acquis informels. Il dresse un inventaire des meilleures pratiques tirées des différentes expériences des intervenants du programme LEONARDO DA VINCI, des institutions de formation et d'enseignement, des autorités nationales d'accréditation, des grandes entreprises, des PME, des associations professionnelles et sectorielles, des partenaires sociaux et des partenaires commerciaux pour les diffuser.



Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education.

LASONEN J ; YOUNG M (ed.)
Commission européenne
Jyväskylä : Institute for Educational Research, Jyväskylä University, 1998, 290 p.
ISBN 951-39-0108-4
Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, POB 35, FIN-40351 Jyväskylä, Finland
EN

Ce rapport examine les réformes de l'enseignement postobligatoire et des systèmes de formation et d'enseignement professionnels en Europe et la manière dont ils répondent au défi qui consiste à promouvoir la parité d'estime entre la formation professionnelle initiale et l'enseignement général et académique. Ses conclusions sont tirées d'études de cas conduites en Autriche, Angleterre, Finlande, France, Allemagne, Norvège, Écosse et Suède. Cette publication est le rapport final du projet Stratégies post-16. Ce projet de deux ans a été réalisé avec le soutien financier de la Commission européenne au titre du programme Leonardo da Vinci.

Current situation regarding vocational training in Latin America and the Caribbean.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg : EUR-OP, 1997, 78 p.
(Studies, 9)
ISBN 92-827-4569-4, en
EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans ses bureaux de vente nationaux de l'UE
Cat. no. : C2-98-96-970-EN-C
EN ES

Ce rapport a pour but d'aider à mieux comprendre le rôle de la formation professionnelle en Amérique latine. Il est divisé en deux parties. La partie 1 présente les idées générales et les tendances actuelles des principaux systèmes de formation professionnelle en Amérique latine ; elle identifie les rôles respectifs du secteur public et du secteur privé, les contraintes qui pèsent actuellement sur la formation professionnelle, le rôle de la formation en entreprise et de la formation privée, les organisations non gouvernementales, la participation aux programmes de l'UE et leurs contraintes, les problèmes et les effets positifs de l'assistance internationale. La partie 2 présente les rapports régionaux pour les pays du Pacte andin, les Caraïbes, l'Amérique centrale, les pays membres du Mercosur, le Chili et le Mexique.



New ways of accrediting the skills and competences acquired through informal learning.

Unité nationale de coordination
LEONARDO DA VINCI
Dublin : LEONARDO UNC, 1998, 26 p.
NCU LEONARDO, 189-193 Parnell Street, IRL-Dublin 1.
EN

Le séminaire, organisé par l'Unité nationale de coordination irlandaise en coopération avec ses homologues du Danemark, de France et du Royaume-Uni et la





Du Côté des États membres

AT Bildungswege: von der Schule zur Weiterbildung.

LENZ W

Vienne : Studienverlag Wien-Innsbruck, 1998, 368 p.

ISBN 3-7065-1262-9

Studienverlag Wien-Innsbruck, Postfach 104,

A-6010 Innsbruck

DE

Cette publication est un ouvrage scientifique sur les problèmes actuels de l'éducation. Ces problèmes sont présentés sous l'angle de la pédagogie, de la psychopédagogie, de la pédagogie sociale et sous leurs aspects systématiques. Les questions de l'éducation permanente et de la formation continue y sont aussi discutées en détail. Cet ouvrage offre donc des informations intéressantes sur la recherche en éducation, tant aux éducateurs qu'aux futurs éducateurs, mais aussi aux scientifiques et aux praticiens.

D Technisch-organisatorische Innovation und Qualifikation.

ZAREMBA J H (dir.)

Bundesinstitut für Berufsbildung Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag,

1998, 250 p.

ISBN 3-7639-0823-46, de

Wl Bertelsmann Verlag,

Auf dem Esch 4,

33619 Bielefeld,

Fax: +5-21-911.0179,

wbv@wbv.de

DE

Ce recueil présente les résultats de la coopération entre Brême/Basse-Saxe et le Portugal. Il contient des exposés de scientifiques et d'experts de l'économie, entre autres sur les questions - d'importance pour la formation - de l'intégration de la CIM, de la CNC et des concepts de la production " en flux tendu " ainsi que sur les stratégies globales de développement des qualifications. Les auteurs examinent en outre les approches programmatiques de la formation initiale et continue et de nouveaux champs de qualifications, et ils se livrent à une réflexion sur des con-

cepts didactiques. Cet ouvrage se termine par des articles sur les travaux menés dans des programmes européens et des initiatives communautaires et par des conclusions générales pour la conception de projets transnationaux. Il constitue le compte rendu de la conférence technique européenne " Réseaux et qualification " qui s'est tenue à Brême.

DK De tekniske skolers vidunderlige verden: samarbejder om efteruddannelse.

Teknisk Skoleforening

Odense : Teknisk Skoleforening,

1998, 30 p.

ISBN 87-7881-059-0

Erhvervsskolernes Forlag,

Munkehaven 28,

DK-5220 Odense SØ

DA

Ce rapport sur les initiatives actuelles de coopération entre écoles professionnelles au Danemark est la réponse de l'association des collèges techniques à une proposition du ministère danois de l'Éducation. Le ministère avait en effet proposé de créer de nouvelles entités légales qui auraient pour rôle d'informer l'industrie et la population adulte sur l'éducation permanente et la formation professionnelle continue. Ces entités seraient en outre chargées de développer la coopération entre écoles à un échelon local et d'autres tâches assumées jusqu'ici par les écoles professionnelles et des organisations locales leur seraient confiées. L'association des collèges techniques craint que ces nouvelles entités ne fassent qu'alourdir encore la bureaucratie. Elle préconise plutôt une coopération volontaire des écoles professionnelles avec d'autres établissements. Des initiatives réussies de coopération sont présentées et décrites dans cette publication. Cette coopération a lieu dans beaucoup de domaines : dans le secteur privé, la formation continue, de nombreuses disciplines, les structures d'orientation régionales, etc. Le but de cette publication est d'aider les écoles professionnelles à trouver des idées de coopération dans le sec-





teur de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle continue.

F Titres et diplômes homologués.

Commission technique d'homologation,
Centre INFFO

Paris La Défense : Centre INFFO, 1998,
427 p.

ISSN 0769-0142, fr

ISBN 2-911577-29-9, fr

Centre INFFO,

Tour Europe cedex 07,

F-92049 Paris-la-Défense

FR

Ce répertoire reprend tous les titres et diplômes homologués depuis le Journal officiel récapitulatif du 21 août 1980 jusqu'au Journal officiel du 18 avril 1998. Il comprend trois parties et des annexes. Une première partie documentaire présente l'homologation (définition, enjeux et procédures), ainsi que les textes de référence. La deuxième partie recense les 4.152 titres et diplômes qui ont été homologués depuis 1981. La troisième partie, analytique, permet une recherche rapide et efficace par l'intermédiaire des index : index des domaines de formation, index des niveaux et index des organismes de formation.

Repenser l'économie du travail. De l'effet d'entreprise à l'effet sociétal.

GAZIER B et al.

Toulouse : Octares, 1998, 195 p.

FR

Cet hommage à Jean-Jacques Silvestre, économiste disparu en 1995, est l'occasion de faire le point sur l'évolution de l'économie du travail. Dans les années 70, les comparaisons menées au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) entre des entreprises françaises et allemandes ont montré que la construction sociale des catégories d'ouvriers français et allemands, basée sur leurs modalités de formation, entraînait des comportements différents en matière de travail, de coopération et de mobilité, auxquels les entreprises répondaient par des différences d'organisation du travail et de rémunération. Ce constat donna naissance à un projet de recherche sur ce qui fut nommé "l'effet sociétal", auquel s'associè-

rent un sociologue et un économiste, M. Maurice et F. Sellier. Les textes publiés dans cet ouvrage autour des thèmes de la détermination des structures salariales, de la théorie du capital humain et des questions de gestion en temps de crise illustrent les nombreux apports de Silvestre au renouvellement de l'économie du travail. La démarche qu'il a développée, à partir de l'analyse sociétale, constitue une contribution majeure pour la mise en théorie des rapports entre entreprise et société et ouvre des voies nouvelles de recherche.

I La formazione professionale cofinanziata dal Fondo sociale europeo nelle aree obiettivo 1.

BULGARELLI A

Osservatorio Isfol (Rome) 1,
1998, p. 180-220

ISSN 0391-3775

Isfol, Via G. B. Morgagni 33,
I-00161 Roma

IT

Les stratégies de "développement des ressources humaines" définies dans le Cadre communautaire d'appui sont hautement novatrices pour un système de formation professionnelle aussi ancré dans la tradition qu'est celui de l'Italie. Et ce, en particulier, parce que c'est la première fois qu'une politique de formation continue entre les salariés est envisagée, que la question de l'insertion du développement des ressources humaines dans la politique sectorielle et de création d'entreprises est posée et que ces stratégies s'attaquent au problème du chômage de longue durée et prévoient des actions en faveur des groupes vulnérables et de l'égalité des chances pour les femmes et les hommes. Ces stratégies de diversification sont soutenues par des mesures d'assistance technique et des actions de formation à la gestion des unités de programmation des programmes opérationnels, ainsi que par des organismes chargés de les mettre en œuvre.

NL Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 1998: proceedings van de Onderwijs Research Dagen 1998 te Enschede.

PIETERS J et al. (eds.)

Enschede : Twente University Press,





1998, 304 p.
ISBN 90-36511-38-0
NL

Cette publication est un recueil des communications présentées aux Journées de recherche en éducation (ORD) d'Enschede. À ces journées, les thèmes suivants ont été abordés : programme d'enseignement ; enseignement et instruction ; éducation et société ; méthodologie et évaluation ; formation et comportement des enseignants ; enseignement professionnel et commercial et éducation des adultes ; enseignement supérieur ; politique et organisation de l'éducation ; téléenseignement.

Internationalisering in regionale opleidings centra: van de rand naar de hoed.

VAN DER VEUR D

Max Goote Kenniscentrum voor Beroeps-
onderwijs en Volwasseneneducatie, MGK
BVE

Amsterdam : MGK BVE, 1997, 92 p.

ISBN 90-75743-16-5

*MGK BVE, Wibautstraat 4,
1091 GM Amsterdam*

NL

Ce rapport passe en revue l'étude conduite dans la perspective de la mise en œuvre de la politique gouvernementale d'internationalisation de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Cette étude a pour objectif d'examiner si l'intérêt croissant du gouvernement pour une dimension internationale de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes influe sur les activités concrètes (structurelles) d'internationalisation au niveau des centres de formation régionaux et, si tel est le cas, comment il influe sur ces activités.

P Sistema de acreditação de entidades formadoras.

CARDIM M

Ministério do Trabalho e da Solidariedade,
MTS

Lisbonne : MTS, 1998, CICT

Sociedade e Trabalho (Lisbon) 2,

1998, p. 32-43

ISSN 0873-8858

*Centro de Informação
Científica e Técnica,*

*Praça de Londres 2-s/l,
P-1901 Lisbon Codex
PT*

Pour améliorer la qualité de l'offre de formation et employer à bon escient les ressources fournies par l'Union européenne et le pays pour le financement de la formation professionnelle, il a été nécessaire de mettre sur pied au niveau institutionnel un système officiel d'accréditation des organismes de formation. Ce système devait aussi contribuer à structurer le dispositif de formation professionnelle, à conférer de la crédibilité à l'offre de formation et à rentabiliser le système de formation. Sa conception et son développement partent de l'idée que la formation n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen, ou encore une alliance stratégique ayant pour objectif de défendre des objectifs plus larges. À ce titre, le développement du système suit un processus complet, allant du diagnostic des besoins à l'évaluation. Le concept de la qualité de la formation présuppose donc entre autres : des objectifs pertinents, des ressources suffisantes et l'utilité des qualifications acquises. Pour pouvoir évaluer les organismes de formation, il est donc nécessaire de savoir quelles sont leurs activités principales.

FIN Koulutusalan sanasto.

Opetushallitus, Oph

Helsinki : Opetushallitus, 1998, 379 p.

ISBN 952-13-0200-3

*National Board of Education/ Sales,
PL 380,*

FIN-00531 Helsinki, Finland

FI

Ce glossaire vise à accroître la cohérence de la terminologie éducative. Il contient plus de 3000 entrées, dont les termes essentiels dans ce domaine en finnois, suédois, anglais, français, allemand et russe. Une liste des secteurs éducatifs et disciplines d'études dans différentes langues figure à la fin.

IVETA '97 Conference proceedings: the challenges of the 21st century for vocational education and training.

LASONEN J (ed.)

Institute for Educational Research





Jyväskylä : Institute for Educational Research, Jyväskylä University, 1997, 466 p.

ISBN 951-39-0035-5

*Institute for Educational Research,
Jyväskylä University,*

POB 35,

FIN-40351 Jyväskylä, Finland

EN

Cette publication est un recueil des communications présentées à la conférence de l'IVETA (International Vocational Education and Training Association) en 1997 à Helsinki, Finlande. Ces communications sont groupées sous quatre rubriques : 1) les défis mondiaux, nationaux et régionaux du 21^e siècle pour la formation et l'enseignement professionnels ; 2) les relations entre le rôle et les responsabilités de la vie active et de la FEP ; 3) les apports possibles des applications de la

philosophie et des méthodes d'éducation des adultes à l'enseignement professionnel et à la formation ; 4) l'application de normes et de qualifications nationales : leurs incidences sur le marché de l'emploi international.

UK Education and Training in the European Union.

MOSCHONAS A

Aldershot : Ashgate Publishing Ltd,
1998, 158 p.

ISBN 1-84014-067-4

EN

Cette publication examine les initiatives et les actions de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle et évalue leurs points faibles et leurs contradictions. L'annexe comprend plusieurs tableaux.





Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Bd. Tirou 104
B-6000 Charleroi
Tél.: +32.71.20 61 74 (Secretary)
+32.71.20 61 73 (S.Dieu)
Fax: +32.71.20 61 98
Ms. Sigrid Dieu
(Chef de Projets)
Email: sigrid.dieu@forem.be
Mme Isabelle Hupet
(Secrétaire assistante)
Email: isabelle.hupet@forem.be
WWW Site: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)

ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding)

Keizerlaan 11
B-1000 Brussels
Tél.: +32.2.506 04 58-459
Fax: +32.2.506 04 28
Mr. Philippe De Smet
(Literature researcher)
Email: pdsmet@vdab.be
Mr. Reinald van Weydeveldt
(Documentation)
Email: rvweydev@vdab.be
WWW Site: <http://www.vdab.be>

DK

DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers)

Rigensgade 13
DK-1316 København K
Tél.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301
Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14
Ms. Pia Cort (Research assistant)
Email: pc@mail.delud.dk
Ms. Merete Heins (Librarian)
Email: mh@mail.delud.dk

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D - 10707 Berlin
Tél.: +49.30.8643-2230 (BC)
+49.30.8643-2445 (SB)
Fax: +49.30.8643-2607
Dr. Bernd Christopher
Email: christopher@bibb.de
Ms. Steffi Bliedung
Email: bliedung@bibb.de
WWW Site: <http://www.bibb.de>

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tél.: +30.1.976 44 64
+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)
Fax: +30.1.976 44 64
+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)
Mr. Loukas Zahilas (Director)
Email: zalouk@hol.gr
Ms. Ermioni Barkaba
(Head of Documentation)
WWW Site: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél.: +34.91.585 95 82
+34.91.585 95 80
(M. Las Cuevas)
Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87
Mr. Juan Cano Capdevila
(Deputy Director)
Ms. Maria Luz de las Cuevas
(Info/Doc)
Email: mluz.cuevas@inem.es
WWW Site: <http://www.inem.es>

FIN

NBE (National Board of Education)
Hakaniemenkatu 2
P.O.Box 380
FIN-00531 Helsinki
Tél.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)
+358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)
+358.9.77 47 71 24 (M. Kyro)
Fax: +358.9.77 4778 65
Mr. Matti Kyro
Email: matti.kyro@oph.fi
Ms. Liisa Hughes
Email: liisa.hughes@library.jyu.fi
Ms. Arja Mannila
Email: Arja.Mannila@oph.fi
WWW Site: <http://www.oph.fi>

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tél.: +33.1.41 25 22 22
Fax: +33.1.47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel (Director)
Email: kessel@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
(Documentation department)
Ms. Danièle Joulieu
(Head of Documentation)
Email: cidoc@centre-inffo.fr
WWW site: <http://www.centre-inffo.fr>

IRL

FAS (The Training and Employment Authority)
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tél.: +353.1.607 05 36
Fax: +353.1.607 06 34
Ms. Margaret Carey (Head of Library & Technical Information)
Email: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley (Librarian)
WWW Site: <http://www.fas.ie>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Via Morgagni 33
I-00161 Roma
Tél.: +39.06.44 59 01
Fax: +39.06.44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
(General director)
Mr. Colombo Conti
(Head of Documentation)
Mr. Luciano Libertini
Email: isfol.doc2@iol.it (Library)
WWW Site: <http://www.isfol.it/>

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tél.: +352.42 67 671
Fax: +352.42 67 87
Mr. Ted Mathgen
Email: daniele.menster@batel.lu

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training)
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-Hertogenbosch
Tél.: +31.73.680 08 00
+31.73.680 07 29 (M. Nieskens)
+31.73.680.07.81 (E. van Hoofst)
Fax: +31 73 612 34 25
Ms. Marian Nieskens
Email: MNieskens@cinop.nl
Ms. Emilie van Hoofst
Email: Ehoofst@cinop.nl
WWW Site: <http://www.cinop.nl>



Organisations associées

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tél.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tél.: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tél.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tél.: +39.11.693 65 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tél.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos (Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.minqemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tél.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Gudmundur Arnason
Email: grarna@rhi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe,
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tél.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter (Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfee/dfeehome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
(The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tél.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tél.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tél.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tél.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg (Director)
Ms. Martha Piaggio (Head of Documentation)
Email: dirmvd@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tél.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieccko (Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



Derniers numéros en français



N° 12/1997 Que savons-nous ? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi.

Recrutement, parcours de carrière et allocation du capital humain

- Les tendances du marché du travail et les besoins d'information : leur impact sur les politiques du personnel (Carmen Alpin; J.R. Shackleton)
- Le recrutement dans une entreprise européenne (Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö)

Le rôle des qualifications et des certificats formels

- Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe (Louis Mallet et alii)
- L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? (Vincent Merle)
- L'entreprise espagnole face au nouveau système de formation professionnelle (Valeriano Muñoz)

Apprendre en dehors du système apprenant formel

- Évaluation des acquis non formels : qualité et limites des méthodologies (Jens Bjørnåvold)
- Une question de foi ? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes (Jens Bjørnåvold)

Appui et action par l'individu

- Besoins d'information et d'orientation des individus et des entreprises : de nouveaux enjeux pour l'orientation professionnelle (Karen Schober)
- La formation autodirigée dans le monde du travail (Gerald A. Straka)



N° 13/98 Le financement de la formation professionnelle : approches politiques

Le financement de la formation professionnelle : choix et orientations

- L'enseignement, la formation et l'économie (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- Questions liées au financement de la formation et de l'enseignement professionnels dans l'UE (Gregory Wurzburg)

Le financement de la formation professionnelle : quelques approches politiques

- Taxes, congés de formation et conventions collectives : comment inciter les entreprises et les individus à investir dans la formation (Vladimir Gasskov)
- L'introduction des principes de l'économie de marché dans le système de formation en Angleterre et au Pays de Galles (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Les interventions de l'État dans le domaine de la formation complémentaire à finalité professionnelle (Yrjö Venna)
- Les alternatives de financement de la formation professionnelle : l'exemple des pays émergents d'Amérique latine (David Atchoarena)

Les entreprises et le financement de la formation professionnelle

- L'investissement des entreprises dans la formation continue (Norman Davis)

Aspects du débat politique à l'Est et à l'Ouest

- Le financement de l'enseignement professionnel en Russie : problèmes et options (Ivo Gijsberts)
- Interview sur le financement de la formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



N° 14/98 Peut-on mesurer les bénéfices de l'investissement dans les ressources humaines ?

Retour sur investissement : qui paie ? Qui en profite ?

- Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: problèmes clés (Jittie Brandsma)
- Investir dans les ressources humaines - un dilemme? (Alexander Kohler)

Bénéfices pour les entreprises et les individus

- Vers un taux de rentabilité de la formation: évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs (Alan Barrett; Ben Hövels)
- Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif : le cas de la France et de l'Allemagne (Pierre Béré; Arnaud Dupray)

Comptabilité et inscription au bilan des ressources humaines

- Écoute la réponse dans le vent. Les investissements dans la formation dans la perspective de la comptabilité des ressources humaines (Ulf Johanson)
- Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation (Isabelle Guerrero)

Mesurer les activités de formation

- L'interprétation des statistiques de la formation en Europe: mise en garde (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



N° 16/1998 Sécurité de l'emploi et évolution de l'organisation du travail - nouveaux besoins de formation

**Prochainement
disponible
en français**

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 « Formation professionnelle » pour un an. (3 numéros, 15 écus plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne « Formation professionnelle » au prix symbolique de 7 écus par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
Boîte postale 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Numéro				
Langue				

Nom et prénom

Adresse



Invitation à contribuer à la Revue européenne “Formation professionnelle”

Le Comité de rédaction désire encourager la soumission d'articles à la Revue européenne “Formation professionnelle”.

La Revue est publiée par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol, et bénéficie d'une vaste diffusion dans toute l'Europe, tant dans les États membres de l'Union européenne qu'au-delà. La Revue joue un rôle important dans la diffusion d'informations et l'échange d'expériences sur l'évolution de la politique et de la pratique de la formation et de l'enseignement professionnels, et inscrit le débat dans une perspective européenne.

Dans ses prochains numéros, la Revue traitera des thèmes suivants :

- ***L'innovation dans la formation et l'enseignement professionnels***
N° 17/99 (mai - septembre 1999)

Si vous désirez rédiger un article¹ sur un des aspects des thèmes susmentionnés, soit à titre personnel, soit en tant que représentant d'une organisation, prière de contacter :

Steve Bainbridge, rédacteur, Revue européenne «Formation professionnelle», CEDEFOP, PO Box 27, Finikas, GR-55 102, Thessalonique (Thermi), Grèce; téléphone : + 30 31 490 111, téléfax : + 30 31 490 174; Mél : sb@cedefop.gr

Les articles devront être communiqués sur papier et sur une disquette au format Word ou WordPerfect, ou en annexe (format Word ou WordPerfect) à un message électronique. L'article devra être accompagné de brefs détails biographiques de l'auteur décrivant ses fonctions actuelles et l'organisation dont il relève. Les articles peuvent être rédigés en espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Tous les articles soumis seront examinés par le Comité de rédaction, qui se réserve le droit de prendre une décision sur la publication. Les auteurs seront informés de cette décision.

Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter la position du CEDEFOP. La Revue fournit au contraire la possibilité de présenter différentes analyses et des points de vue variés et même contradictoires.

1) La longueur des articles devrait être de 5 à 10 pages (30 lignes par page, 60 caractères par ligne).

Vous pensez et agissez sans frontières... Lisez européen!

Assurez-vous de
recevoir votre exemplaire
personnel: abonnez-vous
à une revue européenne

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 **Formation professionnelle** qui paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié avant le 30 novembre.

La revue **Formation professionnelle** vous sera expédiée par l'Office des publications de l'UE 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!

Abonnement annuel (hors TVA): ECU 15; BFR 600; FF 100

Prix à l'unité (hors TVA): ECU 7; BFR 280; FF 46



Évaluer les évaluations

Régulation de la qualité de la formation professionnelle par les pouvoirs publics en Allemagne, en France et en Angleterre

Richard Koch, Jochen Reuling

L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle

Erwin Seyfried

Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation

Wouter van den Berghe

Garantir la qualité de la formation sur le lieu de travail

La formation continue interne dans les entreprises d'Europe: tendances **Thomas Stahl**

L'autoévaluation, voie royale de l'assurance qualité dans la formation continue? **Thomas Stahl**

Études de cas

Système d'accréditation des organismes de formation - Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation **Carlos Capela**

L'assurance qualité en matière de formation professionnelle continue pour les petites et moyennes entreprises de l'artisanat allemand - illustrée par les travaux du ZWH (Office central de formation continue de l'artisanat) dans le domaine de la formation

Klaus Jenewein, Beate Kramer

Création d'un système externe d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur - l'exemple de la Pologne **María Wójcicka**