



Synthèse générale de l'atelier 3

Résumé : Jean-luc Cenat

Rapporteur : Christine Mainguet

Workshop 3 Which indicators for education and vocational training ? Jean-Luc Cenat

CHAIRMAN

Le développement des formations technologiques et professionnelles est au coeur des enjeux reliés à la compétitivité et à la croissance de notre économie, à la lutte contre le chômage, au maintien de la cohésion sociale et territoriale.

Au travers des mutations technologiques et des innovations sociales se dégagent certains traits de l'économie moderne :

Une économie fondée sur la connaissance

La richesse d'un pays, d'une entreprise est, avant tout, son capital humain.

Les technologies de l'information et de la communication accentuent cette tendance vers une économie du savoir, une société cognitive.

Une économie à changement accéléré

Le changement est le régime permanent de l'économie.

Le changement engendre le changement et devient ainsi un processus continu et cumulatif qui s'accélère. Il requiert un niveau accru de formation garantissant la capacité d'initiative, l'adaptabilité et la mobilité. Il implique l'éducation tout au long de la vie.

Une économie mondialisée

L'économie de chacun des pays d'Europe n'est pas seulement insérée dans l'Union Européenne, elle s'intègre dans un ensemble mondial, même si ce phénomène touche inégalement les différents secteurs d'activité.

Dans ce contexte, la politique de formation professionnelle de nos divers pays s'assigne, notamment, les objectifs suivants :

Assurer à tous une qualification

Elever le niveau de qualification

Offrir une formation professionnelle de qualité

Améliorer l'efficacité du système d'orientation

Organiser la formation tout au long de la vie

La politique de formation professionnelle présente également une dimension spatiale. L'offre de formation doit satisfaire aux besoins locaux et accompagner les efforts d'aménagement pour un développement harmonieux des territoires. Les disparités d'accès à l'emploi et à la formation doivent être réduites tant au sein d'une même région qu'à l'échelon national. Enfin, la formation professionnelle s'inscrit désormais dans la mise en place d'un espace européen.

C'est à partir de la définition de ces objectifs qu'il faut apprécier les besoins en matière statistique des décideurs et la valeur des indicateurs fournis sur l'enseignement et la formation professionnelle.

Des questions se posent :

Les données existent-elles ? Sont-elles exploitables ? Sont-elles disponibles aux divers niveaux de la décision, régionale, nationale ou européen ?



Synthèse générale de l'atelier 3

Résumé : Jean-luc Cenat

Rapporteur : Christine Mainguet

Peut-on dégager des agrégats significatifs, construire des indicateurs pertinents ?
Quels sont les concepts sous-jacents à leur définition et la délimitation de leur champ ? Comment les interpréter correctement ?
La comparaison entre pays d'Europe est-elle possible ?

Session 1 : Policy objectives that the indicator must measure

Joaquim Prats : L'expérience de la Catalogne dans le domaine de l'évaluation de la formation professionnelle réglée

Le Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya

La région de la Catalogne, en tant que région autonome, a transféré du gouvernement espagnol toutes les compétences politiques en matière d'éducation.

Le Conseil est l'organe consultatif du département de l'Éducation de la Generalitat de Catalunya. Son objectif est d'analyser et d'évaluer le système éducatif de la Catalogne.

Le conseil est coordonné avec l'Institut d'Évaluation (IE) du Ministère de l'éducation du gouvernement de l'Espagne pour toutes les évaluations internationales du système éducatif et dans lesquelles l'Espagne participe. Il coordonne également avec l'IE pour l'évaluation générale de diagnostic et l'évaluation des compétences de base du curriculum

Évaluation et gouvernance

L'efficacité, la qualité et l'équité sont les trois caractéristiques principales, d'ordre socioéconomique, que la citoyenneté des pays démocratiques demande aux politiques publiques; caractéristiques auxquelles il doit aussi répondre, évidemment, la politique éducative. Ainsi, la qualité des systèmes de formation, éducative ou professionnelle, doit considérer aussi des critères d'ordre pédagogique (la capacité du système de développer de manière équilibrée les différents savoirs) et d'ordre conatif (la capacité du système pour créer une relation directe entre l'acquis et la capacité d'agir). Toutes ces caractéristiques, considérées de manière dynamique et transformatrice, doivent faire de l'éducation et de la formation des instruments de développement et de cohésion sociale.

Pour répondre à la demande des citoyens il est nécessaire d'établir des dispositifs qui évalueront la politique éducative et qui mesureront l'impact du système éducatif dans le but de justifier cette politique à la société. Dans ce sens, le rapport élaboré par la Commission Internationale sur l'Éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO, connu comme Report Delors¹, affirme que "l'évaluation de l'éducation doit être conçue au sens large. Il n'a comme objectif unique l'offre éducative et les méthodes d'enseignement, mais aussi le financement, la gestion, l'orientation générale et l'obtention d'objectifs à long terme".

Ainsi, l'évaluation des politiques et des services publics est une nécessité politique, de gestion et d'amélioration, rattachée à l'extension du principe de gouvernance défini pour la Commission européenne (2001) comme « l'ensemble de normes, processus et comportements qui affectent la qualité de l'exercice des pouvoirs, d'en particulier, la légitimité, la transparence, la cohérence, l'efficacité et

l'efficience»².

L'évaluation des systèmes éducatifs doit, donc, avoir une perspective systémique, holistique, et doit être conçue avec un double propos: elle doit servir d'instrument de contrôle - la société veut connaître les objectifs de l'éducation, les efforts, les ressources investis et la rentabilité qu'on en obtient - et aussi comme instrument d'amélioration du système et de ses résultats, qui doivent se traduire en une meilleure qualité éducative.

Le système et les "sous-systèmes" de formation professionnelle espagnols Afin de délimiter la portée de l'évaluation à laquelle nous nous référerons, nous considérons intéressant de donner quelques informations sur la structure du système de la formation professionnelle espagnol, puisqu'elle subit un problème conceptuel et cela peut donner lieu à des confusions. Depuis des années, nous classons ce système en sous-systèmes pour en préciser les destinataires et les ressources publiques qui lui sont destinés. Même s'il y a eu de multiples occasions

¹ *Éducation: il y a un trésor caché* (1996).

² Commission Européenne, *Livre Blanc sur la gouvernance* (COMME (2001) 428).

pour défaire le dommage³, on n'a pas voulu toucher à ce sujet parce que cela signifie toucher à l'économie, aux compétences et, par conséquent, aux pouvoirs. Ainsi, le système de formation professionnelle espagnol se divise donc, en trois sous-systèmes: formation professionnelle réglée (FPR), aussi appelé initiale, formation professionnelle occupationnelle (FPO) et formation professionnelle continue (FPC). Cette classification plus que répondre à une structuration pédagogique est un simple mécanisme de sous-division d'un ensemble d'actions que devraient être intimement rattachées. D'autre part, le concept « occupationnel » peut s'appliquer aussi bien à la formation réglée qu'à la formation continue et, à son tour, une partie de la formation professionnelle est occupationnelle. Même si la valeur de la formation permanente englobe la formation professionnelle continue, elle lui confère un caractère pédagogique, réglé.

Ainsi, quand nous parlons de formation professionnelle réglée en Catalogne, nous parlons de la formation pour la profession qui se réalise en milieu scolaire. Cette formation doit préparer pour l'occupation initiale, vu que les nécessités de qualification sont chaque fois plus fluctuantes et que les solutions à moyen et long terme elles doivent venir, évidemment, de la formation continue.

Convenance et opportunité de l'évaluation de la FPR

La généralisation du système actuel de FPR en Catalogne s'est produite l'année scolaire 2001-2002, en application de la Loi d'Ordination Générale du Système Éducatif (LOGSE). Il s'agit d'une période de temps de fonctionnement que nous pouvons considérer court, mais raisonnable, pour évaluer le degré de succès ou d'échec des différents facteurs qui constituent le système. Or, le système espagnol de formation professionnelle réglée provient de la Loi d'Éducation de 1970 et, jusqu'à maintenant, aucune évaluation de l'ensemble du système ne s'est produite, même si depuis quelques années on réalise



Synthèse générale de l'atelier 3

Résumé : Jean-luc Cenat

Rapporteur : Christine Mainguet

systématiquement des évaluations partielles, presque toujours destinées à évaluer la transition de l'école au travail⁴.

³ Par exemple, à l'occasion de la *Loi Organique 5/2002, de 19 juin, des Qualifications et de la Formation Professionnelle* (BOE, 20 juin 2002) et du *Royal Décret 395/2007, de 23 mars, par lequel le sous-système de formation professionnelle est réglé pour l'occupation* (BOE, 11 avril 2007), entre d'autres.

⁴ L'Enquête de Transition Educative Formatrice et Insertion de Travail (ETEFIL) est de grand intérêt, dans ce sens, qu'on peut consulter-en

D'autre part, il y a des raisons d'intérêt social, économique et éducatif qui demandent une analyse globale de la formation professionnelle du système éducatif, pour la rattacher au progrès économique et social du pays. De ces motivations, quelques-unes sont de caractère général et, d'autres, spécifique. Parmi les motivations de caractère général aux quelles doit répondre l'évaluation de la formation professionnelle du système éducatif, nous signalons les suivantes⁵:

A. La nécessité de créer une culture de l'évaluation comme instrument pour l'amélioration continue, la stimulation de la transparence et la reddition de comptes, qui répercutera sur le fonctionnement positif du système.

B. La nécessité de considérer la diversité et l'hétérogénéité des différents points de vue à partir desquels la formation professionnelle est envisagée. D'une part, le point de vue politique qui la considère, principalement, depuis le fonctionnement institutionnel; d'autre part, le point de vue social qui se concentre sur les résultats de l'action formatrice et sur son adéquation aux demandes d'insertion de travail; et, finalement, le point de vue économique patronal qui considère, surtout, l'utilité des apprentissages et le domaine des compétences acquises.

C. La nécessité d'augmenter les taxes de scolarisation en formation professionnelle ainsi que le nombre de diplômes comme instrument pour l'amélioration de la compétitivité, autant en termes qualitatifs que quantitatifs, dans le cadre d'une économie basée sur la connaissance.

D. La convenance d'évaluer la création et l'acquisition de compétences sociales et de compétences de travail comme point charnière entre le monde du travail, la société et le monde éducatif et comme des éléments d'amélioration du capital humain, de la source principale de connaissance, de l'innovation et de la compétitivité.

<http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=/t13/p451&O=inebase&N=&L>

⁵ Le texte intégral du *Document de bases de l'évaluation de la formation professionnelle réglée en Catalogne* peut être consulté-en

http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.9f81e69a612cc1d2c52845c6b0c0e1a0/?vgnextoid=b35cf2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCD&vgnnextchannel=b35cf2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCD&vgnnextfmt=defa ult&newLang=es_ES

E. Le niveau d'investissements et d'innovations menées à bien et les points forts et les points faibles détectés réclament aborder l'évaluation depuis une perspective qui permette de détecter les défauts et d'appliquer les mesures correctives appropriées.

8



Synthèse générale de l'atelier 3

Résumé : Jean-luc Cenat

Rapporteur : Christine Mainguet

9

Caractéristiques de l'évaluation de la FPR

1. Typologie

Il convient de signaler que l'évaluation concerne l'ensemble des établissements de FPR de la Catalogne, ceux de propriété publique et ceux de propriété privée, chacun dans le cadre de leur contexte général et spécifique de référence.

Il faut une évaluation de la FPR élaborée de façon à l'entendre en un sens multiple: qu'il s'agisse d'une évaluation ex-post et d'une évaluation in-interim, puisqu'elle affecte une période finale déterminée et le période actuel; d'une évaluation de produit, tenant compte des résultats et des effets par rapport aux objectifs assignés à la FPR et de l'impact dans le contexte socioéconomique; et d'une évaluation de processus, pour l'évaluer des aspects qui affectent l'environnement, la structure, la qualité et les ressources de la Formation Professionnelle Régulée. D'autre part, l'évaluation a aussi un caractère prospectif, puis qu'elle analyse les tendances de futur et la voie à suivre afin que la FPR réponde aux objectifs qui lui ont été assignés et aux nouveaux défis qui lui sont proposés.

2. Critères et indicateurs d'évaluation

Conformément aux standards d'évaluation communément utilisés par les principaux organismes et institutions internationales (Nations Unies, OCDE, Union européenne), l'évaluation de la FPR en Catalogne met souligne l'importance des cinq critères suivants: pertinence, efficacité, efficience, impact et soutenabilité. Ces critères sont en relation directe avec les objectifs généraux et spécifiques

Objectifs
généraux et
spécifiques
Résultats
attendus
Activités et
ressources
EFFICACITÉ
EFFICIENCE
PERTINENCE
Réalizations
SOUTENABILITÉ
IMPA
CT

nommés ci-dessus et répondent à la structure logique du diagramme suivant :

- La pertinence fait référence principalement à la conception du système de FPR. Pour le dire d'une autre manière, la pertinence mesure l'adéquation de l'ensemble du système aux objectifs qui lui sont assignés par la réglementation, les demandes économiques, les nécessités sociales. Les principaux indicateurs à appliquer sont établis par les normes de régulation du système (loi cadre du système, législation spécifique et sectorielle) et par les "agendas" socioéconomiques (objectifs de Lisbonne, accords pour la compétitivité de l'économie catalane, plans d'occupation, objectifs de cohésion sociale).
- L'efficience quantifie la réalisation des résultats par rapport à une adéquate combinaison des activités réalisées et des ressources destinées. Cette

estimation, qui est qualitative et quantitative, tient compte, principalement, des ressources financières, humaines et matérielles et quels d'organisation.

- L'efficacité mesure la correspondance entre la réalisation des objectifs et les résultats avec les nécessités et les attentes politiques, sociales et économiques mises dans la FPR, sans considérer les coûts pour les obtenir.

Dans ce domaine, on a recours à plusieurs indicateurs comme le modèle d'établissement, la capacité d'innovation et d'incorporation de nouvelles tendances, la capacité d'adaptation à l'environnement social et économique, la relation entre l'offre et la demande de formation, la valeur ajoutée du succès académique, la perception de la FPR des différents agents qui y participent.

- L'impact permet d'évaluer les résultats du système de la formation professionnelle par rapport à la satisfaction des nécessités et des demandes des diplômés et des entreprises, des attentes sociales et économiques et des objectifs politiques.

- Parmi les différentes conclusions possibles on peut dire qu'il est nécessaire de maintenir, reformuler ou penser que le système n'a pas besoin d'être modifiée.

Les blocs d'indicateurs analysés sont, principalement, la création de compétences, la formation en centres de travail, l'insertion au travail des élèves, le transfert des savoirs et de la technologie, la distribution territoriale de la formation professionnelle et la relation entre la FPR, l'université et la formation continue. Un aspect important de l'analyse de l'impact est celui d'évaluer les résultats depuis l'optique du principe de causalité.

- Finalement, l'application du critère du soutien permet de mesurer si les résultats positifs de la FPR sont susceptibles de continuité et d'amélioration tant à échelle qualitative qu'à l'échelle quantitative, à demi et long terme, en ce qui concerne aux ressources nécessaires par rapport à l'amélioration du niveau d'occupation et à la qualité, quant aux possibilités d'innovation...

3. Objectifs et contenus de l'évaluation

En résumé, l'évaluation que nous réalisons en Catalogne se centre principalement sur les réponses à donner à quelques objectifs et contenus généraux, propres d'un système éducatif, et d'autres spécialités de la formation professionnelle.

Entre les premiers, nous soulignons les suivants: détecter les points forts et les points faibles du système, comme facteur éducatif et comme instrument d'insertion de travail; effectuer la diagnose de la situation du système et en déterminer son impact en termes qualitatifs et quantitatifs; informer la société sur la qualité du système; réaliser une action prospective pour détecter des tendances à demi et long terme.

En ce qui concerne les objectifs et contenus spécifiques, nous signalons les suivants:

Ligne 1: évaluer les niveaux d'accomplissement des finalités qui politiquement, économiquement et socialement sont assignées à la FPR.

Ligne 2: comparer la situation de la formation professionnelle de la Catalogne avec celle du reste de l'Espagne et quelques pays de l'OCDE.

Synthèse générale de l'atelier 3

Résumé : Jean-luc Cenat

Rapporteur : Christine Mainguet

- Ligne 3: analyser la perception sociale sur le système; évaluer la structure, organisation et gestion de la FPR, à échelle macro (réglementation, administration et gestion politique, relation et réponse aux demandes et nécessités du système social et économique),
- Lignes 4 et 5: évaluer la structure, organisation et gestion de la FPR, à échelle micro (établissements, structure de la gestion, professorat, élèves, ressources, diplômés formation en centres de travail, insertion et itinéraire professionnel des diplômés, relation entre les différentes capacités, des compétences et poste de travail occupé, catégorie salariale, type d'embauche, itinéraire formateur une fois obtenue le diplôme...); et, finalement, établir un système d'indicateurs ad hoc qui permette d'évaluer systématiquement et cycliquement le système de FPR ("baromètre de la FPR").

4. Prospection du futur de la formation professionnelle

En toute évaluation de système il est indispensable de consacrer une action spécifique à explorer le territoire dans lequel, évidemment, l'évaluation va se développer leur futur et à construire des possibles scènes pour l'action. Cette analyse prospective devra promouvoir une philosophie, quelques concepts, quelques méthodes et un champ d'action dans lequel les acteurs de la formation professionnelle réglée peuvent devenir les agents principaux, conciliant le développement de la science et la technologie avec les exigences de progrès social et économique. Ceci favorisera des conclusions qui orienteront la prise de décisions pour contribuer à l'amélioration d'une formation professionnelle qu'on peut appeler de qualification et d'intégration sociale, flexible et adaptable aux changements. Cette analyse prospective est réalisée en prenant comme référent temporel un minimum de dix ans et sur la base de différentes scènes générées par, entre d'autres: les changements sociaux et démographiques, le contexte de l'économie mondiale, nationale et locale, les changements technologiques, de travail et occupationnels, les nouveautés législatives dans le domaine éducatif, les innovations dans l'organisation du travail et de la production, les compétences requises par le travail, la satisfaction de nécessités de formation du professorat, l'amélioration des systèmes d'accès et la progression dans la formation professionnelle des personnes avec des caractéristiques spécifiques (genre, condition, formation préalable...).

En conclusion

L'évaluation de la formation professionnelle réglée de la Catalogne, ne nous fournit pas des d'informations suffisantes pour effectuer une évaluation omnicomprehensive (complète). Pour cela, il a été nécessaire de marquer des limites à l'évaluation, il a fallu choisir et prioriser quelques indicateurs et tenir compte aussi des objectifs et des intérêts du système éducatif, ainsi que des nécessités et des intérêts sociaux et économiques. Cela a été fait sur la base des objectifs, contenus, critères et indicateurs d'évaluation exposés ci-dessus.

Malgré cette limitation, la capacité d'incidence et la rôlestratégie de l'évaluation dans la transformation des systèmes sont contrastées et, sans doute, cela devra être ainsi par rapport au système éducatif. En ce qui nous concerne, il faut souligner l'importance du résultat de l'évaluation réalisée au territoire catalan pour le

système de formation professionnelle réglée. L'identification des résultats et des problématiques, nous facilite des règles pour l'action en politique éducative, et contribue à la reconnaissance sociale et économique du système. Finalement, cette identification offre des orientations aux personnes intéressées à réaliser des études de formation professionnelle initiale ou permanente.

Session 2 : The state of the art of European comparisons

Johansen Jens: Comparative analysis of professional training in MEDA programme countries

This presentation will provide a short, critical overview of a regional project on the links between education and training and the labour market covering ten countries in the Eastern and Southern Mediterranean - MEDA-ETE (education and training for employment). International comparability is hindered in this region by weak national data collections in many countries and a lack of agreement on the definitions of key concepts, such as apprenticeship. Possible solutions to overcome this incomparability will be presented.

Session 3 : Panel: How to improve our measure of quality?

Elisabeth Arnold

A propos de la question posée « Comment améliorer notre mesure de la qualité ? » Cette question soulève plusieurs sous-questions, notamment : Que met-on sous le terme qualité de la formation ? Et comment mesure-t-on cette qualité ?

La formation de qualité, est-ce celle qui répond bien aux objectifs fixés ? celle qui a donné satisfaction aux formés ? celle qui a développé des compétences nouvelles chez les formés ? est-elle fonction de la compétence des formateurs, des démarches pédagogiques utilisées, ou de la présélection effectuée chez les formés ?

On constate que la qualité de la formation ne peut pas être approchée par les seuls indicateurs quantitatifs, mais qu'on doit aussi avoir recours à des critères qualitatifs.

Dans le contexte français actuel : la qualité de la formation est au coeur des débats Pour ce qui est de la formation professionnelle initiale : le ministre de l'Éducation nationale a engagé une profonde rénovation de la voie professionnelle

En ce qui concerne la formation professionnelle continue : un groupe de travail multipartite sur « la qualité de l'offre et de l'achat de formation » doit rendre ses conclusions début décembre.

La qualité de la formation professionnelle est une préoccupation déjà ancienne du ministère de l'Éducation nationale

Le ministère de l'Éducation nationale a ainsi mis en place et pilote, depuis une dizaine d'années, une démarche qualité concrétisée par deux labels : « lycée des métiers » pour la formation professionnelle initiale et « GretaPlus » pour la formation professionnelle continue.

Le projet de Recommandation qualité du Parlement européen et du Conseil en cours d'adoption ; un document qui ouvre des pistes nouvelles pour la France et favorise la



Synthèse générale de l'atelier 3

Résumé : Jean-luc Cenat

Rapporteur : Christine Mainguet

coopération européenne

La France a toujours affirmé que l'assurance qualité des systèmes et des organismes était une condition nécessaire pour instaurer la confiance entre les Etats membres et faciliter ainsi la mobilité.

Le projet de Recommandation, tout en laissant aux états membres la responsabilité de leur politique en matière de qualité de la formation, propose une sorte de « boîte à outil » dans laquelle chaque état membre peut puiser. Pour le ministère de l'Éducation nationale, c'est une opportunité pour continuer à approfondir sa démarche, en cohérence avec les réflexions européennes.

Fabio Roma: The I.S.F.O.L. Employer and Employee Surveys: Clues for VET Policies, Practices and Quality Indicators

The intervention aims to present the origin, the purpose and the key methodological design issues of the OLC (Organization, Learning, Competencies) Project. The project, conducted by the ISFOL6 (2004 – 08) and funded by ESF (European Social Fund), consists of two surveys: the “Employees Perspective Survey” and the “Employers Perspective Survey”.

OLC is a multi-disciplinary project with a new approach that can be defined as a new alliance between work studies and organisation studies. The OLC project adopts a broad theoretical framework that encompasses sociology, economics, and psychology. The broad assumptions of the OLC are: learning is a dynamic process; skill begets skill; a particular set of job re-design and employee involvement practices (reduction of hierarchical levels; teamwork; job rotation; information sharing; suggestion systems from lower levels of firms' hierarchy; project groups; development of cognitive, social and relational skills through training programmes; incentive-based remuneration systems, etc.) can positively influence new learning and competence and firm performance. Within this approach the term ‘competence’ means efficient and effective organisational behaviours by employees, whose improvements are the outcomes of an active learning.

The theoretical framework of the OLC project is based on the assumption that the nature and dynamics of competences should be correlated with organizational and learning processes. Organizational changes, specific VET policies and new HRM practices are the basic conditions in implementing a learning process and the development of competence. Competence development is the result of informal learning, formal education and training and is one of the conditions to increase firm performance. The approach adopted, in fact, aims to go beyond the traditional categories of analysis of competence, according to the main European axes of policies (such as “transparency”, “recognition of informal and non-formal learning” “credit transfer systems”, and several other issues of this kind included in the European Qualification Framework).

Operatively the concept of competence adopted in the two OLC questionnaires refers to the ‘organizational context’ in which the employee operates and thus refers to the interactions between: the competence requested from the ‘situated’ role, the own professionalism, the organizational behaviours effectively adopted. In both questionnaires the items selected represent organizational behaviours in order to



Synthèse générale de l'atelier 3

Résumé : Jean-luc Cenat

Rapporteur : Christine Mainguet

encompass different dimensions of the competencies: cognitive/intellectual dimensions (literacy, numeracy, problem solving, plan, control); interpersonal dimensions (communication, team working, supervision); physical abilities (resistance, manual ability...); knowledge; motivation; attitudes/work conditions (autonomy, discretion, responsibility...).

6 ISFOL (Institute for the Development of Vocational Training for Workers) is a independent agency of research under the Italian Ministry of Labour.

5^e intervenant Christine Mainguet : rapporteur de l'atelier 3 sur l'enseignement et la formation professionnels

Bonjour. Je m'appelle Christine Mainguet, je travaille à l'office des statistiques de la Région wallonne, en Belgique. Cet organisme s'appelle l'IWEPS (Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique). Je ne vais pas vous résumer les 17 contributions de l'atelier et je prie les personnes qui sont intervenues de m'excuser de ne pas les citer chacune. Je vais essayer de dégager une synthèse à chaud des propos qui se sont tenus. Vous le verrez, il y a probablement des constats, des recommandations qui ont déjà été mises en évidence par les autres rapporteurs.

Dans cette conférence, on a parlé d'enseignement obligatoire, on a parlé d'enseignement supérieur, ... Dans l'atelier 3, notre objet d'analyse était l'enseignement et la formation professionnels, un objet un peu plus difficile probablement à définir. Dans un premier temps, deux questions restées sans réponses. Une première question : en quoi cet objet est-il séparé / différent de ce qui a été abordé dans les deux autres ateliers ? Une deuxième question, puisque le titre de la conférence comportait l'idée de « modèle » : Y a-t-il, ou non, un « modèle européen » de l'enseignement et de la formation professionnels ?

Dans "enseignement et formation professionnels", un premier terme nouveau par rapport à ce qu'on a entendu jusqu'à présent, c'est « professionnel ». Dans le glossaire édité par le Cedefop en 2004, le terme "professionnel" se rapporte à un enseignement ou une formation ayant pour objectif l'acquisition de capacités, d'aptitudes professionnelles (*skills*), et / ou de compétences professionnelles utilisables sur le marché de l'emploi. On note d'emblée un intérêt pour les résultats du processus, puisque il est dit qu'il doit être utile au marché du travail. La question peut aussi être posée de savoir ce qui n'est pas utile sur le marché du travail ...

L'intitulé de l'atelier comportait aussi le terme « Formation » et plusieurs interventions ont porté sur l'éducation / formation des adultes, nous nous situons bien dans le cadre général de la formation tout au long de la vie. Ce qu'on apprend « d'utile pour le marché du travail », mais c'est valable aussi dans les autres contextes, n'est pas acquis une fois pour toutes. Ce regard sur les parcours de formation nous a amené à aborder la multiplicité des modes d'acquisition des compétences « utiles pour le marché du travail » et à mettre l'accent sur une spécificité de la thématique de l'enseignement et de la formation professionnels, spécificité qui rend ce champ si difficile à cerner, en l'occurrence ces nombreux acteurs en présence et notamment le rôle joué par les entreprises. A cette multiplicité des opérateurs, répond donc une multiplicité de parcours, souvent complexes. Nous avons évoqué à ce sujet les questions de mobilité professionnelle et géographique, et de flexibilité, liée notamment au développement de modules de courte durée. En conclusion, un objet complexe pour lequel nous n'avons pas dégagé une définition claire et opérationnelle.

Pour cet objet « enseignement et formation professionnels », des objectifs communs ont pourtant été définis, dans le cadre de la coopération européenne dans les matières d'enseignement et de formation. Une série d'étapes ont déjà été franchies, je ne vais pas revenir sur l'historique, Lisbonne, Bordeaux en 2008, Bruges en 2010. Donc, d'un côté des points de questionnement sur la définition et les contours de l'enseignement et de la formation professionnels, et de l'autre des objectifs européens, essentiellement des objectifs quantitatifs, formulés en termes d'une augmentation des opportunités d'apprentissage, de la participation des personnes à la formation, du nombre d'entreprises « formatrices » mais également, récemment, une nouvelle interrogation sur la qualité des processus et une réflexion en cours sur les objectifs à poursuivre dans ce cadre « qualité ». Autour de l'enseignement et de la formation professionnels, on évoque également, au niveau européen, des objectifs en termes d'amélioration de l'employabilité, l'accent est mis sur les compétences utilisables sur

le marché du travail, mais s'exprime aussi l'intention de faciliter l'accès pour tous, et une réflexion en termes de cohésion sociale s'est également développée. On relève enfin un questionnement sur l'adéquation par rapport aux demandes (actuelles et futures) des entreprises.

Cet objet d'étude, cet objet politique, l'enseignement et la formation professionnels, n'est pas uniquement un thème abordé au niveau européen, c'est également, et essentiellement, un objet national, mais aussi également une matière qui est gérée au niveau régional dans plusieurs pays. Certaines interventions de l'atelier étaient centrées sur ce niveau d'analyse. Ont été évoqués notamment des processus de décentralisation, mais aussi des exemples de pays qui étaient organisés au niveau régional depuis longtemps et où ce sont les régions qui sont les plus porteuses du projet politique en matière d'enseignement et de formation professionnels et qui en définissent les objectifs.

Les expériences relatées ont permis d'aborder les besoins d'indicateurs à ce niveau territorial. Les interrogations s'expriment de manière classique : combien y a-t-il de personnes en formation ?, combien d'heures sont organisées ?, quel est le coût ?, ... mais également des questions sur la qualité de l'offre, sur les disparités au niveau sous-régional, voire local et aussi des questionnements sur les modes d'interventions de partenaires multiples, des partenaires sociaux notamment, qui définissent les objectifs au niveau régional. Dans l'atelier, on a moins entendu le point de vue des entreprises, c'est plutôt un questionnement sur les indicateurs du point de vue du politique qui s'est exprimé : qu'est ce que je finance ? et quels en sont les effets ? quel est le budget que chaque partenaire y consacre ? ça concerne combien de gens ?

Les indicateurs européens en lien avec l'objet "enseignement et formation professionnels" ont bien entendu été évoqués, ainsi, parmi les indicateurs structurels, celui sur le *life long learning* et celui sur les *early school leavers* ont à voir avec la problématique de l'enseignement et de la formation professionnels mais le lien reste indirect et il n'existe pas d'indicateurs largement diffusés qui soit spécifiques à l'enseignement et à la formation professionnels. Pourtant on connaît déjà pas mal de choses sur le sujet, par exemple le fait que dans l'enseignement de niveau secondaire supérieur, en moyenne en Europe, un plus de la moitié des élèves peuvent être classés dans les filières professionnelles. L'enquête CVTS, sur la formation continue en entreprise, qui en est à sa 3^e édition, a montré que, par an, 33% des salariés suivent des formations professionnelles, mais les pourcentages varient beaucoup, notamment suivant la taille de l'entreprise. Les enquêtes auprès des ménages mettent en évidence les fortes disparités selon les niveaux de diplômes. EUROSTAT a présenté, en primeur dans l'atelier, les premiers résultats de la nouvelle enquête sur l'éducation des adultes (AES), dont les données sont maintenant accessibles sur leur site (même si il n'est pas encore possible d'estimer une moyenne européenne parce que tous les pays ne sont pas représentés). Dans cette enquête également, on constate de grandes disparités ; selon les pays, de 10% à 75 % des adultes participent à l'enseignement et à la formation.

Beaucoup de données sont collectées, on l'a dit. D'autres statistiques sur l'enseignement professionnel se basent sur la collecte UOE ; l'évolution des comportements des adultes est estimée chaque année à travers l'enquête sur les forces de travail ; d'autres données proviennent des enquêtes faites dans les entreprises. L'analyse critique des différentes sources a été réalisée et est maintenant disponible sur le site du Cedefop. Une présentation a été faite dans l'atelier. Le site Eurostat reprend toutes ces données. Face à cette multiplicité des sources, il est nécessaire de réfléchir à une structure et à des priorités en termes d'actions. Des recommandations ont été formulées dans ce sens dans l'atelier.

Les recommandations émises sont de quatre types. Le premier type fait référence, on l'a évoqué aussi dans d'autres ateliers, à la définition de l'objet d'analyse : qu'est ce que l'enseignement et la formation professionnels ? Que recouvre ce concept ? comment le mesurer ? Des avancées ont été relevées, au niveau Eurostat notamment, en particulier des typologies ont été mises au point et sont utilisées dans les enquêtes, notamment une typologie, qui peut être améliorée, se base sur une distinction entre les formations formelles, non formelles et informelles. Le critère de différenciation entre formel et non formel se construit en référence à un outil européen, le cadre européen des qualifications (EQF), et aux cadres nationaux des qualifications qui en découlent. Ce qui est repris dans le cadre reconnu au niveau national, est classé dans le formel, ce qui n'est pas repris, devient du non formel. Ce chantier n'est pas terminé. Il reste du travail à faire, vous imaginez bien la diversité des programmes à catégoriser. Une recommandation serait de produire un *mapping* des programmes un peu plus détaillé que celui qui existe actuellement, selon une méthodologie commune à définir. L'objectif poursuivi serait de mieux rendre compte de la diversité du champ de l'enseignement et de la formation professionnels dans chacun des pays, de produire des statistiques plus précises et de pouvoir ainsi interpréter/ comprendre les indicateurs très globaux actuels du style « il y a x personnes qui suivent des formations » et leur évolution. Ce *mapping* des principaux programmes, devrait permettre de les classer soit dans le système formel, soit dans le système non formel.

J'ai collaboré en 1994, à la mise au point de la collecte européenne de données VET, abandonnée par la suite, où l'unité d'analyse était le programme. Les données étaient récoltées par programme, par exemple le nombre de participants, mais aussi des données plus qualitatives. Les résultats de cette collecte VET ont été publiés dans les premiers Chiffres clés sur l'enseignement et la formation professionnels en 1997. Une des questions qui se posait, par exemple, à l'époque, peut-être le thème est-il moins saillant aujourd'hui, c'était de savoir quelle était la part des élèves qui suivaient des formations en alternance. Nous avons mis au point une définition opérationnelle, et partagée, et estimée, pour chaque programme, la part du temps de formation en entreprise et la part du temps à l'école ou en centre de formation (exemple d'une information « qualitative » attachée au programme).

Cette entrée à partir de l'unité d'analyse « programme », existe dans d'autres collectes de données européennes que l'on a peu évoquées dans l'atelier, par exemple la collecte sur les politiques du marché du travail (LMP), qui à partir d'une liste de dispositifs, de mesures, notamment de formation, rassemble des données sur les dépenses et les participants, Cette piste de travail permettrait en même temps de rencontrer un autre objectif, qui est de mieux informer les citoyens, en rendant les dispositifs d'enseignement et de formation professionnels un peu plus transparents , parce que c'est un peu un magma pour le moment.

Une des difficultés de la typologie que j'ai évoquée tout à l'heure, formel, non formel et informel, c'est clairement la mesure de ce qui est informel, tout ce qui est apprentissage par les pairs notamment. Dans l'atelier on a entendu des comptes rendus d'enquêtes qui ont été faites dans les entreprises en particulier. Les résultats indiquent que parmi les modalités d'apprentissage, dans les matières professionnelles, la formation informelle par les pairs occupe une grande place. Pour le moment, on capte très mal cet aspect dans nos enquêtes.

La proposition est bien de construire des définitions du formel, du non formel et de l'informel qui puissent être utilisables dans différents contextes. L'enjeu c'est de pouvoir alors combiner des données administratives, des résultats d'enquêtes auprès des ménages ou dans les entreprises. C'est un fameux challenge que cette construction d'une représentation qui soit partagée par différentes catégories de personnes, et opérationnelle.

Une autre piste qui a été évoquée dans l'atelier, ce sont les travaux qui sont menés en vue de la révision de l'ISCED. Un des axes de réflexions consisterait à examiner la pertinence d'une distinction entre « *vocational* » et « *technological* », terme qui apparaît dans certaines

typologies à trois termes : général – technologique – professionnel. De nouvelles conventions sont probablement à mettre au point. Cette première recommandation se décline donc en plusieurs pistes. Un dernier point sur lequel les participants ont insisté c'est la question de la clarification des périodes de référence. Des intervenants ont par exemple rappelé le fait que les indicateurs européens ne rendaient pas toujours compte de la même réalité que les enquêtes nationales simplement parce que les périodes de référence n'étaient pas les mêmes. Ainsi la question sur la participation à la formation porte parfois sur une période d'un mois, parfois sur une période d'un an.

La deuxième recommandation porte sur les sources de données, j'ai déjà un peu abordé cet aspect en parlant des indicateurs disponibles. On l'a vu, les sources sont multiples et s'améliorent. L'atelier a notamment permis de rendre compte des travaux européens en la matière. L'enjeu pour le futur c'est de travailler avec des sources multiples qui rendent possibles les regards croisés. Par exemple, si on veut obtenir une mesure fiable de l'investissement, des dépenses en matière d'enseignement et de formation professionnels, il faut pouvoir combiner des données administratives, des données sur les comportements des ménages et des données sur les comportements des entreprises. La recommandation par rapport aux sources, ce n'est pas tellement de multiplier les sources, mais de rendre possible l'articulation de ces sources.

Cependant, les intervenants dans l'atelier, ont pointé le fait que, dans cet ensemble de données déjà disponibles, il manquait des informations sur les résultats de l'enseignement et de la formation professionnels. Le constat a été fait que beaucoup de discours sur l'importance de l'enseignement et de la formation professionnels évoquaient les résultats qui pouvaient en être attendus. Sur ce point, il manque cependant des indicateurs. Les pays qui participent à l'enquête PIAAC de l'OCDE disposeront d'une estimation des compétences des adultes et d'un cadre d'analyse leur permettant de comprendre les facteurs en jeu, notamment les modes d'acquisition de ces compétences. Le projet « PISA-VET » ou *VET LSA (large-scale assessment)* initié par les collègues allemands, a également été exposé dans l'atelier. Il s'agit d'une enquête sur les compétences de base et sur les compétences métiers spécifiques des jeunes qui quittent l'enseignement professionnel. Une autre enquête, menée en Italie, portait sur les compétences utilisées dans les entreprises. L'intérêt pour la mesure des compétences, est donc très présent et les perspectives qui ont été présentées semblent prometteuses.

L'autre axe à développer concernant la mesure des résultats de l'enseignement et de la formation professionnels concerne les transitions, les passages (école / vie active, formation / emploi, ...). Tous ces projets ont bien entendu un coût important. La question des investissements prioritaires a été évoquée dans l'atelier. Eurostat a précisé que son premier objectif était l'amélioration des outils existants. Il n'est pas prévu, à l'heure actuelle, de prendre en charge le développement de nouvelles enquêtes pour rendre compte des aspects longitudinaux. C'est au niveau de chacun des pays que pourront se développer des initiatives originales sur ce thème.

Le troisième type de recommandations porte sur l'exploitation des données existantes. On a déjà souligné le besoin d'articuler les sources, on peut relever aussi l'intérêt de construire des systèmes d'indicateurs qui rendent compte notamment des contextes différents pour essayer d'expliquer les résultats. Une question qu'on peut se poser, dans ce cadre-là, c'est la pertinence de certaines comparaisons. A qui, sur quoi, est-il intéressant de se comparer ? Est-ce vraiment pertinent de se comparer à une moyenne européenne, vu la diversité des systèmes d'enseignement et de formation professionnels ? existe-t-il vraiment un modèle européen en la matière ? se comparer à quels pays, quels groupes de pays ? quelles régions ? Au-delà des comparaisons de résultats moyens, il a été souligné l'intérêt de comparer des écarts, par

exemple entre des catégories de population (entre les hommes et les femmes, entre les personnes âgées, les plus jeunes, ou entre des catégories d'entreprises, ...). Une autre exploitation intéressante serait celle qui mettrait en relation compétences acquises, utilisées, requises, souhaitées ... et bien entendu une approche des besoins futurs en compétences.

La quatrième recommandation, porte plus spécifiquement sur la diffusion, parce que, on l'a vu, beaucoup de données existent mais elles ne sont pas suffisamment exploitées et leur diffusion est encore trop limitée. Il reste probablement des efforts à faire également en termes de lisibilité, de mise en relation des résultats avec des données de contexte, par exemple l'offre en termes de programmes. Les chercheurs ont également demandé que soit facilitée la mise à disposition des données désagrégées afin de pouvoir développer des études qui fourniront d'autres éléments de compréhension des processus à l'oeuvre.

Merci.

Atelier 3

5^e intervenant Christine Mainquet : rapporteur de l'atelier 3 sur l'enseignement et la formation professionnels

Bonjour. Je m'appelle Christine Mainquet, je travaille à l'office des statistiques de la Région wallonne, en Belgique. Cet organisme s'appelle l'IWEPS (Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique). Je ne vais pas vous résumer les 17 contributions de l'atelier et je prie les personnes qui sont intervenues de m'excuser de ne pas les citer chacune. Je vais essayer de dégager une synthèse à chaud des propos qui se sont tenus. Vous le verrez, il y a probablement des constats, des recommandations qui ont déjà été mises en évidence par les autres rapporteurs.

Dans cette conférence, on a parlé d'enseignement obligatoire, on a parlé d'enseignement supérieur, ... Dans l'atelier 3, notre objet d'analyse était l'enseignement et la formation professionnels, un objet un peu plus difficile probablement à définir. Dans un premier temps, deux questions restées sans réponses. Une première question : en quoi cet objet est-il séparé / différent de ce qui a été abordé dans les deux autres ateliers ? Une deuxième question, puisque le titre de la conférence comportait l'idée de « modèle » : Y a-t-il, ou non, un « modèle européen » de l'enseignement et de la formation professionnels ?

Dans "enseignement et formation professionnels", un premier terme nouveau par rapport à ce qu'on a entendu jusqu'à présent, c'est « professionnel ». Dans le glossaire édité par le Cedefop en 2004, le terme "professionnel" se rapporte à un enseignement ou une formation ayant pour objectif l'acquisition de capacités, d'aptitudes professionnelles (*skills*), et / ou de compétences professionnelles utilisables sur le marché de l'emploi. On note d'emblée un intérêt pour les résultats du processus, puisque il est dit qu'il doit être utile au marché du travail. La question peut aussi être posée de savoir ce qui n'est pas utile sur le marché du travail ...

L'intitulé de l'atelier comportait aussi le terme « Formation » et plusieurs interventions ont porté sur l'éducation / formation des adultes, nous nous situons bien dans le cadre général de la formation tout au long de la vie. Ce qu'on apprend « d'utile pour le marché du travail », mais c'est valable aussi dans les autres contextes, n'est pas acquis une fois pour toutes. Ce regard sur les parcours de formation nous a amené à aborder la multiplicité des modes d'acquisition des compétences « utiles pour le marché du travail » et à mettre l'accent sur une spécificité de la thématique de l'enseignement et de la formation professionnels, spécificité qui rend ce champ si difficile à cerner, en l'occurrence ces nombreux acteurs en présence et notamment le rôle joué par les entreprises. A cette multiplicité des opérateurs, répond donc une multiplicité de parcours, souvent complexes. Nous avons évoqué à ce sujet les questions de mobilité professionnelle et géographique, et de flexibilité, liée notamment au développement de modules de courte durée. En conclusion, un objet complexe pour lequel nous n'avons pas dégagé une définition claire et opérationnelle.

Pour cet objet « enseignement et formation professionnels », des objectifs communs ont pourtant été définis, dans le cadre de la coopération européenne dans les matières d'enseignement et de formation. Une série d'étapes ont déjà été franchies, je ne vais pas revenir sur l'historique, Lisbonne, Bordeaux en 2008, Bruges en 2010. Donc, d'un côté des points de questionnement sur la définition et les contours de l'enseignement et de la formation professionnels, et de l'autre des objectifs européens, essentiellement des objectifs quantitatifs, formulés en termes d'une augmentation des opportunités d'apprentissage, de la participation des personnes à la formation, du nombre d'entreprises « formatrices » mais également, récemment, une nouvelle interrogation sur la qualité des processus et une réflexion en cours sur les objectifs à poursuivre dans ce cadre « qualité ». Autour de l'enseignement et de la formation professionnels, on évoque également, au niveau européen, des objectifs en termes d'amélioration de l'employabilité, l'accent est mis sur les compétences utilisables sur



Atelier 3

5e intervenant Christine Mainquet : rapporteur de l'atelier 3 sur l'enseignement et la formation professionnels

le marché du travail, mais s'exprime aussi l'intention de faciliter l'accès pour tous, et une réflexion en termes de cohésion sociale s'est également développée. On relève enfin un questionnement sur l'adéquation par rapport aux demandes (actuelles et futures) des entreprises.

Cet objet d'étude, cet objet politique, l'enseignement et la formation professionnels, n'est pas uniquement un thème abordé au niveau européen, c'est également, et essentiellement, un objet national, mais aussi également une matière qui est gérée au niveau régional dans plusieurs pays. Certaines interventions de l'atelier étaient centrées sur ce niveau d'analyse. Ont été évoqués notamment des processus de décentralisation, mais aussi des exemples de pays qui étaient organisés au niveau régional depuis longtemps et où ce sont les régions qui sont les plus porteuses du projet politique en matière d'enseignement et de formation professionnels et qui en définissent les objectifs.

Les expériences relatées ont permis d'aborder les besoins d'indicateurs à ce niveau territorial. Les interrogations s'expriment de manière classique : combien y a-t-il de personnes en formation ?, combien d'heures sont organisées ?, quel est le coût ?, ... mais également des questions sur la qualité de l'offre, sur les disparités au niveau sous-régional, voire local et aussi des questionnements sur les modes d'interventions de partenaires multiples, des partenaires sociaux notamment, qui définissent les objectifs au niveau régional. Dans l'atelier, on a moins entendu le point de vue des entreprises, c'est plutôt un questionnement sur les indicateurs du point de vue du politique qui s'est exprimé : qu'est ce que je finance ? et quels en sont les effets ? quel est le budget que chaque partenaire y consacre ? ça concerne combien de gens ?

Les indicateurs européens en lien avec l'objet "enseignement et formation professionnels" ont bien entendu été évoqués, ainsi, parmi les indicateurs structurels, celui sur le *life long learning* et celui sur les *early school leavers* ont à voir avec la problématique de l'enseignement et de la formation professionnels mais le lien reste indirect et il n'existe pas d'indicateurs largement diffusés qui soit spécifiques à l'enseignement et à la formation professionnels. Pourtant on connaît déjà pas mal de choses sur le sujet, par exemple le fait que dans l'enseignement de niveau secondaire supérieur, en moyenne en Europe, un plus de la moitié des élèves peuvent être classés dans les filières professionnelles. L'enquête CVTS, sur la formation continue en entreprise, qui en est à sa 3^e édition, a montré que, par an, 33% des salariés suivent des formations professionnelles, mais les pourcentages varient beaucoup, notamment suivant la taille de l'entreprise. Les enquêtes auprès des ménages mettent en évidence les fortes disparités selon les niveaux de diplômes. EUROSTAT a présenté, en primeur dans l'atelier, les premiers résultats de la nouvelle enquête sur l'éducation des adultes (AES), dont les données sont maintenant accessibles sur leur site (même si il n'est pas encore possible d'estimer une moyenne européenne parce que tous les pays ne sont pas représentés). Dans cette enquête également, on constate de grandes disparités ; selon les pays, de 10% à 75 % des adultes participent à l'enseignement et à la formation.

Beaucoup de données sont collectées, on l'a dit. D'autres statistiques sur l'enseignement professionnel se basent sur la collecte UOE ; l'évolution des comportements des adultes est estimée chaque année à travers l'enquête sur les forces de travail ; d'autres données proviennent des enquêtes faites dans les entreprises. L'analyse critique des différentes sources a été réalisée et est maintenant disponible sur le site du Cedefop. Une présentation a été faite dans l'atelier. Le site Eurostat reprend toutes ces données. Face à cette multiplicité des sources, il est nécessaire de réfléchir à une structure et à des priorités en termes d'actions. Des recommandations ont été formulées dans ce sens dans l'atelier.

Les recommandations émises sont de quatre types. Le premier type fait référence, on l'a évoqué aussi dans d'autres ateliers, à la définition de l'objet d'analyse : qu'est ce que l'enseignement et la formation professionnels ? Que recouvre ce concept ? comment le mesurer ? Des avancées ont été relevées, au niveau Eurostat notamment, en particulier des typologies ont été mises au point et sont utilisées dans les enquêtes, notamment une typologie, qui peut être améliorée, se base sur une distinction entre les formations formelles, non formelles et informelles. Le critère de différenciation entre formel et non formel se construit en référence à un outil européen, le cadre européen des qualifications (EQF), et aux cadres nationaux des qualifications qui en découlent. Ce qui est repris dans le cadre reconnu au niveau national, est classé dans le formel, ce qui n'est pas repris, devient du non formel. Ce chantier n'est pas terminé. Il reste du travail à faire, vous imaginez bien la diversité des programmes à catégoriser. Une recommandation serait de produire un *mapping* des programmes un peu plus détaillé que celui qui existe actuellement, selon une méthodologie commune à définir. L'objectif poursuivi serait de mieux rendre compte de la diversité du champ de l'enseignement et de la formation professionnels dans chacun des pays, de produire des statistiques plus précises et de pouvoir ainsi interpréter/ comprendre les indicateurs très globaux actuels du style « il y a x personnes qui suivent des formations » et leur évolution. Ce *mapping* des principaux programmes, devrait permettre de les classer soit dans le système formel, soit dans le système non formel. J'ai collaboré en 1994, à la mise au point de la collecte européenne de données VET, abandonnée par la suite, où l'unité d'analyse était le programme. Les données étaient récoltées par programme, par exemple le nombre de participants, mais aussi des données plus qualitatives. Les résultats de cette collecte VET ont été publiés dans les premiers Chiffres clés sur l'enseignement et la formation professionnels en 1997. Une des questions qui se posait, par exemple, à l'époque, peut-être le thème est-il moins saillant aujourd'hui, c'était de savoir quelle était la part des élèves qui suivaient des formations en alternance. Nous avons mis au point une définition opérationnelle, et partagée, et estimé, pour chaque programme, la part du temps de formation en entreprise et la part du temps à l'école ou en centre de formation (exemple d'une information « qualitative » attachée au programme).

Cette entrée à partir de l'unité d'analyse « programme », existe dans d'autres collectes de données européennes que l'on a peu évoquées dans l'atelier, par exemple la collecte sur les politiques du marché du travail (LMP), qui à partir d'une liste de dispositifs, de mesures, notamment de formation, rassemble des données sur les dépenses et les participants, Cette piste de travail permettrait en même temps de rencontrer un autre objectif, qui est de mieux informer les citoyens, en rendant les dispositifs d'enseignement et de formation professionnels un peu plus transparents , parce que c'est un peu un magma pour le moment.

Une des difficultés de la typologie que j'ai évoquée tout à l'heure, formel, non formel et informel, c'est clairement la mesure de ce qui est informel, tout ce qui est apprentissage par les pairs notamment. Dans l'atelier on a entendu des comptes rendus d'enquêtes qui ont été faites dans les entreprises en particulier. Les résultats indiquent que parmi les modalités d'apprentissage, dans les matières professionnelles, la formation informelle par les pairs occupe une grande place. Pour le moment, on capte très mal cet aspect dans nos enquêtes.

La proposition est bien de construire des définitions du formel, du non formel et de l'informel qui puissent être utilisables dans différents contextes. L'enjeu c'est de pouvoir alors combiner des données administratives, des résultats d'enquêtes auprès des ménages ou dans les entreprises. C'est un fameux challenge que cette construction d'une représentation qui soit partagée par différentes catégories de personnes, et opérationnelle.

Une autre piste qui a été évoquée dans l'atelier, ce sont les travaux qui sont menés en vue de la révision de l'ISCED. Un des axes de réflexions consisterait à examiner la pertinence d'une distinction entre « vocational » et « technological », terme qui apparaît dans certaines



Atelier 3

5^e intervenant Christine Mainquet : rapporteur de l'atelier 3 sur l'enseignement et la formation professionnels

typologies à trois termes : général – technologique – professionnel. De nouvelles conventions sont probablement à mettre au point. Cette première recommandation se décline donc en plusieurs pistes. Un dernier point sur lequel les participants ont insisté c'est la question de la clarification des périodes de référence. Des intervenants ont par exemple rappelé le fait que les indicateurs européens ne rendaient pas toujours compte de la même réalité que les enquêtes nationales simplement parce que les périodes de référence n'étaient pas les mêmes. Ainsi la question sur la participation à la formation porte parfois sur une période d'un mois, parfois sur une période d'un an.

La deuxième recommandation porte sur les sources de données, j'ai déjà un peu abordé cet aspect en parlant des indicateurs disponibles. On l'a vu, les sources sont multiples et s'améliorent. L'atelier a notamment permis de rendre compte des travaux européens en la matière. L'enjeu pour le futur c'est de travailler avec des sources multiples qui rendent possibles les regards croisés. Par exemple, si on veut obtenir une mesure fiable de l'investissement, des dépenses en matière d'enseignement et de formation professionnels, il faut pouvoir combiner des données administratives, des données sur les comportements des ménages et des données sur les comportements des entreprises. La recommandation par rapport aux sources, ce n'est pas tellement de multiplier les sources, mais de rendre possible l'articulation de ces sources.

Cependant, les intervenants dans l'atelier, ont pointé le fait que, dans cet ensemble de données déjà disponibles, il manquait des informations sur les résultats de l'enseignement et de la formation professionnels. Le constat a été fait que beaucoup de discours sur l'importance de l'enseignement et de la formation professionnels évoquaient les résultats qui pouvaient en être attendus. Sur ce point, il manque cependant des indicateurs. Les pays qui participent à l'enquête PIAAC de l'OCDE disposeront d'une estimation des compétences des adultes et d'un cadre d'analyse leur permettant de comprendre les facteurs en jeu, notamment les modes d'acquisition de ces compétences. Le projet « PISA-VET » ou *VET LSA (large-scale assessment)* initié par les collègues allemands, a également été exposé dans l'atelier. Il s'agit d'une enquête sur les compétences de base et sur les compétences métiers spécifiques des jeunes qui quittent l'enseignement professionnel. Une autre enquête, menée en Italie, portait sur les compétences utilisées dans les entreprises. L'intérêt pour la mesure des compétences, est donc très présent et les perspectives qui ont été présentées semblent prometteuses.

L'autre axe à développer concernant la mesure des résultats de l'enseignement et de la formation professionnels concerne les transitions, les passages (école / vie active, formation / emploi, ...). Tous ces projets ont bien entendu un coût important. La question des investissements prioritaires a été évoquée dans l'atelier. Eurostat a précisé que son premier objectif était l'amélioration des outils existants. Il n'est pas prévu, à l'heure actuelle, de prendre en charge le développement de nouvelles enquêtes pour rendre compte des aspects longitudinaux. C'est au niveau de chacun des pays que pourront se développer des initiatives originales sur ce thème.

Le troisième type de recommandations porte sur l'exploitation des données existantes. On a déjà souligné le besoin d'articuler les sources, on peut relever aussi l'intérêt de construire des systèmes d'indicateurs qui rendent compte notamment des contextes différents pour essayer d'expliquer les résultats. Une question qu'on peut se poser, dans ce cadre-là, c'est la pertinence de certaines comparaisons. A qui, sur quoi, est-il intéressant de se comparer ? Est-ce vraiment pertinent de se comparer à une moyenne européenne, vu la diversité des systèmes d'enseignement et de formation professionnels ? existe-t-il vraiment un modèle européen en la matière ? se comparer à quels pays, quels groupes de pays ? quelles régions ? Au-delà des comparaisons de résultats moyens, il a été souligné l'intérêt de comparer des écarts, par



Atelier 3
5^e intervenant Christine Mainquet : rapporteur de l'atelier 3 sur
l'enseignement et la formation professionnels

exemple entre des catégories de population (entre les hommes et les femmes, entre les personnes âgées, les plus jeunes, ou entre des catégories d'entreprises, ...). Une autre exploitation intéressante serait celle qui mettrait en relation compétences acquises, utilisées, requises, souhaitées ... et bien entendu une approche des besoins futurs en compétences.

La quatrième recommandation, porte plus spécifiquement sur la diffusion, parce que, on l'a vu, beaucoup de données existent mais elles ne sont pas suffisamment exploitées et leur diffusion est encore trop limitée. Il reste probablement des efforts à faire également en termes de lisibilité, de mise en relation des résultats avec des données de contexte, par exemple l'offre en termes de programmes. Les chercheurs ont également demandé que soit facilitée la mise à disposition des données désagrégées afin de pouvoir développer des études qui fourniront d'autres éléments de compréhension des processus à l'oeuvre.

Merci.