



**CEDEFOP**

Centre européen pour le développement  
de la formation professionnelle

FR

# PANORAMA

## **Qualité des systèmes d'enseignement et de formation professionnels et pilotage par objectifs**

**Analyse transnationale dans  
sept États membres**





Cedefop

Qualité des systèmes d'enseignement  
et de formation professionnels et  
pilotage par objectifs

Analyse transnationale dans sept États membres

Cedefop panorama series

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2009

**Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle** (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine.

Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123  
570 01 Thessaloniki (Pylea)  
GRÈCE

Adresse postale:  
PO Box 2247  
551 02 Thessaloniki  
GRÈCE

Tél. +30 2310490111  
Fax +30 2310490020  
E-mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
Internet: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)

---

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2009

ISBN 978-92-896-0522-9

ISSN 1562-6180

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle , 2009

Reproduction autorisée, moyennant mention de la source

# Avant-propos

La qualité et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) suscitent un intérêt grandissant ces dernières années, principalement en raison de la prise de conscience du rôle clé joué par l'EFP dans les domaines de la compétitivité économique et de l'inclusion sociale.

Au niveau de l'Union européenne (UE), l'un des objectifs de la stratégie de Lisbonne de mars 2000 est de transformer l'Europe en une société fondée sur la connaissance, tandis que le Conseil européen de Barcelone de décembre 2002 a énoncé l'objectif de faire des systèmes d'éducation et de formation en Europe une référence de qualité mondiale d'ici 2010, en plaçant la qualité au cœur de l'agenda de la politique européenne pour l'éducation et l'EFP.

L'assurance qualité joue un rôle déterminant dans la modernisation des systèmes européens d'EFP et dans l'amélioration de leurs performances et de leur attrait. Pour optimiser les ressources financières, les systèmes d'EFP doivent répondre plus efficacement à l'évolution de la demande des marchés du travail, d'où la nécessité d'accroître l'efficacité des résultats de l'EFP en améliorant l'adéquation entre l'offre et la demande en matière d'éducation et de formation.

Le Cedefop a réalisé la présente étude afin de mieux appréhender la façon dont les objectifs et les normes de résultat sont définis, évalués et utilisés dans un certain nombre d'États membres, en vue de surveiller et contrôler la qualité de l'offre d'EFP au niveau du système, du prestataire d'EFP et de l'apprenant. Ce travail s'inscrit dans le contexte global du cadre européen des certifications, qui est en étroite relation avec les résultats de l'apprentissage et les compétences.

Le Cedefop a estimé que le moment était venu d'exploiter les connaissances et les informations acquises par le passé; il a donc demandé la réalisation d'une visite d'apprentissage mutuel sur les approches de l'accréditation des prestataires d'EFP (Rome, 2005) d'une part, et une étude sur les standards et normes de qualité de l'enseignement et de la formation professionnels en Europe (Groupe de travail technique sur la qualité en matière d'EFP, 2003b), d'autre part.

Le Cedefop a considéré qu'il était également temps d'approfondir l'analyse de la question sensible de l'accréditation / la validation des programmes et des services de formation, ainsi que des prestataires d'EFP, ce qui ne peut être fait qu'en utilisant des normes/résultats prédéterminés.

Enfin, le Cedefop a pensé qu'il convenait d'étudier de manière plus approfondie le glissement, observé au niveau du système, d'une approche orientée sur les intrants vers une approche orientée sur les résultats et d'une politique de fourniture de ressources vers une politique de mesure et d'évaluation des résultats obtenus.

La présente étude a donc été entreprise en vue d'explorer comment et dans quelles conditions les normes de performance/résultat ont été introduites et utilisées au Danemark, en Allemagne, en Irlande, en France, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, en vue de mesurer les effets escomptés de l'EFP au niveau du système, du prestataire d'EFP et de l'apprenant; il convient de noter que cette tendance est observée dans de nombreux systèmes d'EFP.

Il existe un problème de définition généralement reconnu en ce qui concerne le domaine couvert par le présent rapport. Les termes «performance» (*output*) et «résultat» (*outcome*) sont utilisés de manière interchangeable. De surcroît, le terme «norme» (*standard*) peut être utilisé dans au moins deux acceptions: en termes absolus, en référence au plus haut niveau possible de performance à atteindre, ou en termes relatifs, en référence à un niveau moyen.

Pour surmonter ce problème et permettre à un lecteur international de suivre sans difficulté le présent texte, qui est de nature technique, il a été convenu d'utiliser le terme «objectif» (*target*) à propos des systèmes d'EFP et des prestataires d'EFP, et le terme «norme de performance/résultat» (*output/outcome standard*) uniquement à propos d'«es apprenants.

Toujours par souci de clarté, un bref résumé avec les points les plus importants est inclus à la fin de chaque chapitre.

Le Cedefop a pensé que cette étude devait présenter systématiquement les points forts et les points faibles rencontrés dans l'utilisation des résultats, aspect important pour mieux comprendre la gestion de la qualité de l'EFP et son impact dans les sept États membres étudiés, qui présentent des traditions et des approches d'EFP très différentes. Le chapitre 4 traite de ces points forts et points faibles et se termine par un tableau récapitulatif.

L'étude examine également la question suivante: qu'est-ce qui constitue une norme ou un objectif de qualité en matière de résultat, autrement dit, quelles sont ses caractéristiques et comment peuvent-elles être mises en œuvre au mieux? La proposition formulée est basée sur l'analyse des expériences nationales, une bibliographie internationale, des travaux antérieurs menés sur la qualité de l'EFP dans le cadre du Forum européen (2001-2002) et par le groupe de travail technique (2003-2004), et sur l'expertise considérable de l'équipe de projet. Le Cedefop est fermement convaincu que l'étude apportera des éclaircissements importants, étant donné qu'il n'existe actuellement pas de résultats/normes européens communs.

Le Cedefop considère que sa meilleure récompense sera de voir cette étude contribuer à une définition plus précise de la dimension «assurance qualité» du cadre européen des certifications et servir de base de référence dans le dialogue très attendu entre l'enseignement supérieur et l'enseignement et la formation professionnels, objectif qui n'est pas encore atteint.

Aviana Bulgarelli  
Directrice, Cedefop

# Remerciements

Ce rapport est le fruit d'un travail d'équipe réalisé de 2004 à 2006 et le Cedefop tient à remercier tous ceux qui ont apporté leur contribution, sous la supervision de Tina Bertzeletou, chef de projet au Cedefop.

Le Cedefop souhaite remercier vivement M. Giorgio Allulli (ISFOL, Italie et vice-président d'ENQA-VET) et M. Kim Faurschou (FACO, Danemark), qui ont réuni les données nécessaires, réalisé les entretiens et l'analyse initiale, puis rédigé et présenté ce rapport au Cedefop. Leur travail a été largement enrichi par ces entretiens avec les experts nationaux suivants et certains membres du réseau européen d'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (ENQA-VET):

- France: Anne Marie Charroud (Commission nationale de la certification professionnelle), Sylvère Chirache (Direction des études et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale et de la recherche) et Pierre Le Douaron (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale);
- Irlande: Marie Gould (Further Education and Training Awards Council), Barbara Kelly (ENQA-VET et Further Education and Training Awards Council) et Margaret Kelly (ministère de l'éducation et des sciences);
- Royaume-Uni: Stephen Haxton, Steve Hunter, Grace Proudfoot (Standard Unit, ministère de l'éducation et des compétences), Anne Greaves et Janet Ryland (Learning and Skills Council);
- Danemark: Philip Pedersen (ENQA-VET et ministère de l'éducation) et Ken Thomassen (ministère de l'éducation);
- Allemagne: Andreas Krewerth, Heike Schwarzbauer, (Bundesinstitut für Berufsbildung), Beate Scheffler et Bent Paulsen (ENQA-VET et Bundesinstitut für Berufsbildung);
- Pays-Bas: Thea van den Boom (ENQA-VET et ministère de l'éducation, de la culture et des sciences, direction de l'enseignement professionnel et des adultes), Roy Tjoa et Siep Jurna (Ministère de l'éducation, de la culture et des sciences, direction de l'enseignement professionnel et des adultes), Hugo Hopstaken et Sjoerd Roodenburg (COLO-bureau, Zoetermeer);
- Italie: l'analyse de ce pays a été effectuée par M. Giorgio Allulli.

Le Cedefop remercie les personnes susmentionnées de leur implication et de leur soutien constant consenti sous différentes formes: en participant aux discussions, en complétant les questionnaires et en fournissant les renseignements supplémentaires ou le retour d'information par écrit.

Des remerciements particuliers sont formulés à l'adresse de Marie Gould, Steve Hunter, Margaret Kelly, Pierre Le Douaron, Philip Pedersen, Thea van den Boom et Andreas Krewerth pour leurs contributions, qui ont été largement utilisées aux fins de la compilation du présent rapport.

Les conclusions de cette étude ont été présentées et approuvées par le réseau ENQA-VET lors de sa réunion générale des 5 et 6 octobre 2006.

La contribution des collègues du Cedefop, en particulier du service d'édition, est également saluée.

Le présent rapport a été rédigé en anglais et il est disponible en version imprimée et électronique. Étant donné le vif intérêt suscité par le sujet, le Cedefop a procédé également à la publication de l'étude en français.

# Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Avant-propos .....   | 1  |
| Remerciements .....  | 3  |
| Synthèse .....   | 9  |
| 1. L'étude .....   | 11 |
| 1.1. Objet .....   | 11 |
| 1.2. Définitions .....   | 12 |
| 1.3. Participants .....  | 15 |
| 1.4. Motivation et tendances .....   | 15 |
| 1.5. Le cadre commun d'assurance qualité (CCAQ) et les motifs justifiant<br>l'utilisation d'objectifs et de normes de performance/résultat ..... | 18 |
| 1.6. Introduction à la présentation des données .....  | 20 |
| 2. Normes et objectifs .....   | 21 |
| 2.1. Niveau du système .....   | 21 |
| 2.1.1. Italie .....  | 21 |
| 2.1.2. France .....  | 21 |
| 2.1.3. Royaume-Uni .....   | 23 |
| 2.1.4. Irlande .....   | 25 |
| 2.1.5. Allemagne .....   | 26 |
| 2.1.6. Pays-Bas .....  | 27 |
| 2.1.7. Danemark .....  | 29 |
| 2.2. Niveau du prestataire .....   | 30 |
| 2.2.1. Italie .....  | 30 |
| 2.2.2. France .....  | 31 |
| 2.2.3. Royaume-Uni .....   | 32 |
| 2.2.4. Irlande .....   | 33 |
| 2.2.5. Danemark .....  | 34 |
| 2.2.6. Allemagne .....   | 35 |
| 2.2.7. Pays-Bas .....  | 35 |
| 2.3. Niveau de l'individu .....  | 36 |
| 2.3.1. Italie .....  | 36 |
| 2.3.2. France .....  | 37 |
| 2.3.3. Royaume-Uni .....   | 38 |
| 2.3.4. Irlande .....   | 41 |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 2.3.5. | Danemark .....  | 42 |
| 2.3.6. | Allemagne .....   | 43 |
| 2.3.7. | Pays-Bas .....  | 44 |
| 2.4.   | Secteurs .....  | 45 |
| 2.5.   | Synthèse de l'utilisation des objectifs et normes de performance/résultat .....                   | 47 |
| 2.6.   | Évaluation et accréditation liées aux objectifs et normes de performance .....                    | 51 |
| 2.6.1. | Italie .....  | 51 |
| 2.6.2. | France .....  | 51 |
| 2.6.3. | Royaume-Uni .....   | 52 |
| 2.6.4. | Irlande .....   | 53 |
| 2.6.5. | Danemark .....  | 54 |
| 2.6.6. | Allemagne .....   | 56 |
| 2.6.7. | Pays-Bas .....  | 56 |
| 2.7.   | Synthèse de l'accréditation et de l'évaluation liées aux objectifs et normes de performance ..... | 58 |
| 3.     | Acteurs participant à l'établissement des objectifs et des normes.....                            | 60 |
| 3.1.   | Acteurs participant à l'établissement des objectifs au niveau du système.....                     | 60 |
| 3.1.1. | Royaume-Uni .....   | 60 |
| 3.1.2. | Italie .....  | 61 |
| 3.1.3. | France .....  | 61 |
| 3.1.4. | Danemark .....  | 61 |
| 3.1.5. | Pays-Bas .....  | 62 |
| 3.1.6. | Allemagne .....   | 63 |
| 3.2.   | Acteurs participant à l'établissement des objectifs au niveau du prestataire .....                | 63 |
| 3.2.1. | Italie .....  | 63 |
| 3.2.2. | Danemark .....  | 63 |
| 3.2.3. | Pays-Bas .....  | 64 |
| 3.2.4. | Allemagne .....   | 64 |
| 3.3.   | Acteurs participant à l'établissement des normes au niveau des apprenants .....                   | 64 |
| 3.3.1. | Royaume-Uni .....   | 64 |
| 3.3.2. | France .....  | 66 |
| 3.3.3. | Italie .....  | 66 |
| 3.3.4. | Irlande .....   | 66 |
| 3.3.5. | Danemark .....  | 69 |
| 3.3.6. | Pays-Bas .....  | 69 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3.7. Allemagne .....  | 69  |
| 3.4. Synthèse des acteurs impliqués .....   | 70  |
| 4. Points forts et points faibles.....  | 71  |
| 4.1. Italie.....  | 71  |
| 4.2. France .....   | 71  |
| 4.3. Royaume-Uni .....  | 72  |
| 4.4. Irlande.....   | 73  |
| 4.5. Danemark .....   | 74  |
| 4.6. Allemagne .....  | 75  |
| 4.7. Pays-Bas .....   | 76  |
| 4.8. Synthèse des points forts et des points faibles .....                                    | 76  |
| 5. Tendances en matière d'établissement des objectifs et normes de performance/résultat ..... | 78  |
| 5.1. Italie.....  | 78  |
| 5.2. France .....   | 78  |
| 5.3. Royaume-Uni .....  | 79  |
| 5.4. Irlande.....   | 81  |
| 5.5. Danemark .....   | 82  |
| 5.6. Allemagne .....  | 83  |
| 5.7. Pays-Bas .....   | 84  |
| 5.8. Synthèse des tendances .....   | 85  |
| 6. Défis liés à la mise en œuvre .....  | 87  |
| 6.1. Décentralisation et autonomie .....  | 87  |
| 6.2. Précision et flexibilité.....  | 89  |
| 6.3. Participation des parties prenantes .....  | 90  |
| 6.4. Nécessité de poursuivre les recherches .....   | 93  |
| 6.5. Récompenses et sanctions .....   | 94  |
| 6.6. Synthèse du processus de mise en œuvre.....  | 97  |
| 7. Synthèse et suggestions d'amélioration future .....  | 99  |
| 7.1. Synthèse de l'analyse transnationale.....  | 99  |
| 7.2. Recommandations finales.....   | 101 |
| 7.3. Évolution future à l'échelle européenne.....   | 105 |
| Abréviations .....  | 107 |
| Bibliographie.....  | 108 |
| Annexe 1: le modèle de CCAQ .....   | 114 |

## Liste des tableaux

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Tableau 1: | Le cadre national des certifications en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du nord..... | 39 |
| Tableau 2: | Objectifs et normes de performance/résultat au niveau du système, par pays.....                  | 48 |
| Tableau 3: | Objectifs et normes pour les prestataires, par pays.....   | 49 |
| Tableau 4: | Normes pour les apprenants, par pays.....  | 50 |
| Tableau 5: | Accréditation et évaluation liées aux objectifs et normes de performance, par pays.....          | 59 |
| Tableau 6: | Acteurs participant à l'établissement des normes, par pays.....                                  | 70 |
| Tableau 7: | Synthèse des points forts et des points faibles, par pays.....                                   | 77 |
| Tableau 8: | Synthèse des tendances, par pays.....  | 86 |
| Tableau 9: | Comment les défis du processus de mise en œuvre sont-ils relevés?.....                           | 97 |

# Synthèse

Les arguments en faveur de l'utilisation de normes, en particulier de normes de performance, sont en étroite relation avec les liens existant entre les ressources et les résultats, comme le montre l'exemple du Royaume-Uni:

«Par le passé, le débat autour des services publics était centré sur la question de savoir combien les gouvernements investissaient, à la fois en termes de ressources financières et d'autres «intrants», tels que le nombre de médecins, d'infirmières, d'enseignants et d'officiers de police. Depuis l'introduction d'accords de service public, le débat a évolué. Nous pouvons désormais évaluer si les ressources sont utilisées efficacement et si les résultats des services fournis sont réellement susceptibles d'améliorer la vie des personnes».

L'étude vise à étudier la façon dont les objectifs et les normes sont fixés pour l'ensemble du système, pour les prestataires et pour les apprenants, dans les sept pays suivants: Danemark, Allemagne, Irlande, France, Italie, Pays-Bas et Royaume-Uni.

Les principaux objectifs (normes de résultat) au niveau du système peuvent être fixés dans la loi budgétaire annuelle, les accords de services ou en définissant des niveaux de performance de base. Les objectifs spécifiques concernent les performances des étudiants et des adultes, les taux d'abandon, les taux de participation à l'éducation, les taux d'obtention de diplômes ou de qualifications, les taux de satisfaction ou les taux d'employabilité.

Les principaux objectifs (normes de résultat) pour les prestataires sont les seuils relatifs à l'accréditation, aux critères et aux paramètres concernant l'auto-évaluation et l'évaluation externe, ainsi que les objectifs volontaires tels que le taux de réussite et les notes.

Les normes de résultat pour les apprenants sont fixées dans les différents cadres nationaux de certifications ou dans les normes spécifiques aux régions, par le parlement, les ministères, les autorités techniques nationales, les autorités politiques régionales ou en consultation avec les partenaires sociaux.

Dans de nombreux pays, l'instauration de récompenses et de sanctions découle naturellement des activités relatives aux normes de performance. Les prestataires qui n'atteignent pas les seuils peuvent perdre leur accréditation de financement ou être contraints de changer d'encadrement, le côté positif de cette approche étant que les ministères peuvent proposer un financement supplémentaire aux prestataires s'ils atteignent un certain nombre d'objectifs.

Parmi les principales tendances rapportées par les pays étudiés figurent notamment l'utilisation de normes de performance au lieu des normes d'intrant et de processus, l'utilisation d'un financement basé sur les résultats, des responsabilités simplifiées et plus clairement définies et des mesures d'incitation visant à améliorer les services publics, des structures de certification communes et de nouvelles modalités de formation et d'examen. Toutefois, il n'y a pas eu de changement radical, qui aurait été axé uniquement sur les

résultats et la transparence, ces outils ont plutôt été adoptés pour compléter les normes traditionnelles utilisées.

Les nombreux défis associés à l'utilisation de normes de résultat constitueront un volet important du travail à effectuer au cours des prochaines années.

Ainsi, la décentralisation et l'autonomie, la complexité du développement social et l'influence du contexte, l'impact à long terme des objectifs, le conflit potentiel entre la quantité et la qualité, la charge statistique et l'implication des différentes parties prenantes comptent parmi les principaux défis à relever.

Les initiatives potentielles au niveau européen peuvent avoir deux objectifs principaux: suivre le développement des politiques européennes et confronter les expériences acquises et en discuter. Cela peut se faire en poursuivant les études menées par des groupes thématiques sur la définition des objectifs au niveau du système et des prestataires et/ou en organisant un apprentissage par les pairs pour discuter de l'expérience en matière de définition des objectifs. D'autres études pourraient porter sur le recensement des objectifs et des normes existants, sur la façon dont ils sont mesurés et sur la nature des liens entre les intrants, les processus et les performances.

# 1. L'étude

## 1.1. Objet

Cette étude examine la façon dont les buts spécifiques et les résultats attendus correspondants sont fixés pour l'EFP au travers de la définition d'objectifs et de normes de performance/résultat. Des buts spécifiques peuvent être fixés pour l'ensemble du système (dans ce cas, le terme «but» ou «objectif» est principalement utilisé), ou pour les prestataires (dans ce cas, le terme «objectif» est principalement utilisé), et pour les apprenants (dans ce cas, le terme «norme de résultat» est principalement utilisé).

Un objectif ou norme de performance/résultat peut être défini comme un énoncé, approuvé et formalisé par un organisme reconnu, qui définit les résultats à atteindre dans un contexte donné. Cet énoncé peut être défini quantitativement (en mentionnant des chiffres absolus ou relatifs ou en utilisant des indicateurs) ou qualitativement, en spécifiant une direction à suivre ou un objectif à atteindre.

La planification détaillée de l'activité éducative, par la définition de buts clairs et spécifiques, et des résultats correspondants, est la première étape du cadre commun d'assurance qualité (CCAQ) <sup>(1)</sup> ébauchée par le groupe de travail technique sur la qualité dans l'EFP (GTT). Une étude antérieure dirigée par le GTT a déjà révélé l'attention croissante portée à l'établissement de normes dans les systèmes d'EFP, ainsi que la transition d'une approche fondée sur les normes d'intrant et de processus (les matières à enseigner, les cours, les enseignants, etc.) vers une approche fondée sur les normes de performance.

L'évolution vers un système d'EFP impliquant l'établissement de normes spécifiques peut être remise en question par deux autres processus qui caractérisent actuellement le système d'EFP:

- le besoin de flexibilité dû à la nature constamment évolutive du marché du travail, qui est peu propice à la définition de normes strictes dont le changement prendrait beaucoup de temps;
- la tendance à l'autonomie et à la responsabilisation locale, qui amène les autorités régionales et locales à vouloir exprimer leurs propres besoins concernant l'établissement de normes, plutôt que d'accepter simplement une décision centralisée.

Cette étude vise donc à examiner les questions suivantes:

- pourquoi la définition d'objectifs et de normes est-elle importante pour assurer un système qualité?

---

<sup>(1)</sup> Présenté ultérieurement dans ce chapitre.

- l'utilisation d'objectifs et de normes a-t-elle tendance à se développer dans les États membres?
- comment sont définis les objectifs et les normes de performance/résultat?
- les normes sont-elles utilisées à tous les niveaux: au niveau du système, au niveau du prestataire, au niveau sectoriel et au niveau de l'apprenant?
- cette évolution est-elle compatible avec la demande d'un degré plus important de souplesse et de décentralisation?
- quels sont les résultats et les risques associés à ce processus?

## 1.2. Définitions

Dans la littérature internationale sur l'enseignement et la formation, le terme «norme» est utilisé au moins dans deux acceptions. Il est quelquefois utilisé pour indiquer la mesure moyenne d'un groupe de référence de la population. Dans le débat sur l'enseignement, les observations de type «nous devons accroître nos normes» sont assez courantes et signifient que les performances moyennes des élèves devraient être améliorées. Ici, le terme «norme» est utilisé au sens relatif.

Mais le terme «norme» peut également être utilisé au sens absolu; dans ce cas, il sert à indiquer le niveau de performance à atteindre. La mesure de la performance provient d'un consensus d'experts ou de la reconnaissance institutionnelle d'une mesure fixée. Le terme «étalonnage de performance» (*benchmarking*) est également utilisé pour fixer le niveau de la performance, mais dans de nombreux pays, il est souvent utilisé pour comparer différentes entités aux fins d'améliorer la performance.

Lorsqu'elle est utilisée dans sa première acception (au sens relatif), le niveau de la norme est mesuré *ex post*, sur la base des performances moyennes. Lorsqu'elle est utilisée dans sa deuxième acception (au sens absolu), le niveau est établi *ex ante*. Thomas et Peng (2002) notent que même dans les documents officiels, le terme «norme» est utilisé dans ces deux acceptions, ce qui est source d'ambiguïté.

Dans le rapport du GTT sur la qualité, *Quality standards and norms in European VET* [standards et normes de qualité de l'EFV en Europe] (2003b), le terme «norme» est défini comme «un énoncé, approuvé et formalisé par un organisme reconnu, qui définit les règles à suivre dans un contexte donné ou les résultats à atteindre». Cet énoncé peut être exprimé en termes quantitatifs, en mentionnant des chiffres absolus ou relatifs ou à l'aide d'indicateurs, ou en termes qualitatifs, en utilisant un libellé qui doit être spécifique et précis.

Une définition précise est nécessaire parce que les normes doivent être appliquées dans différents contextes et devraient être facilement vérifiées pour éviter des divergences d'interprétation. Cette définition du terme «norme» clarifie également la relation entre les

normes et les indicateurs: ceux-ci sont les instruments qui peuvent être utilisés pour fixer le niveau de la norme et mesurer si la norme a été atteinte ou non.

Dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels, le terme «norme» est principalement utilisé en référence à la définition des connaissances, aptitudes et compétences que les étudiants ou les stagiaires devraient acquérir ou dont ils devraient faire preuve pour obtenir une qualification particulière (ou un diplôme). La norme est donc le résultat attendu de la part des personnes, après une période d'enseignement scolaire, de formation ou de travail.

L'étude du Cedefop *European structures of qualification levels* (Cedefop; Westerhuis et Sellin, 2001) mentionne «que les normes reflètent les connaissances et compétences que le (futur) professionnel/employé doit avoir et doit savoir mettre en pratique sur le plan professionnel, qui sont énoncées dans des documents et reconnues par les autorités publiques et/ou les partenaires sociaux. Les normes peuvent être stipulées dans les certifications, qualifications de sortie, certificats, diplômes ou autres justificatifs du programme d'étude».

Toutefois, le terme «norme», dans le sens de mesure de la norme, peut également être utilisé dans d'autres contextes. Par exemple, les mesures des normes peuvent servir à définir combien d'argent une école peut recevoir pour chaque élève (norme d'intrant) ou combien d'heures une matière donnée doit être enseignée (norme de processus), ou à fixer les résultats attendus du système d'enseignement et d'EFP (normes de performance/résultat).

Une autre distinction peut donc être établie entre les normes d'intrant et de processus et les normes de performance (Pollitt et Bouckaert, 2004, p. 107):

- les normes d'intrant concernent les ressources (par exemple, le personnel, les étudiants, le matériel) qui devraient être disponibles dans l'établissement;
- les normes de processus concernent les activités qui ont lieu à l'intérieur des établissements afin de générer des performances;
- les normes de performance concernent les produits des processus dans les établissements, et définissent donc le niveau de performance à atteindre.

Au Royaume-Uni et en Irlande, s'agissant des résultats attendus d'une école ou du système éducatif, le terme «objectif» est plus fréquemment utilisé pour décrire l'énoncé des buts spécifiques et des résultats attendus. Cette étude utilise donc le terme «objectifs» pour décrire des buts spécifiques à atteindre au niveau du système ou du prestataire, et l'expression «normes de performance/résultat» pour décrire les buts spécifiques à atteindre au niveau de l'apprenant.

Les critères de référence européens (Commission européenne, 2005), qui ont été fixés dans le cadre du processus de Lisbonne <sup>(2)</sup>, peuvent également être considérés comme des objectifs, même si dans ce contexte le mot «critère de référence» a été utilisé pour souligner l'idée d'une comparaison destinée à encourager un processus dynamique de développement.

Il convient d'établir une distinction conceptuelle finale entre les normes de performance et les normes de résultat. L'expression «normes de résultat» est souvent utilisée pour définir les performances des étudiants ou des stagiaires. L'étude du Cedefop mentionnée ci-dessus (Cedefop; Westerhuis et Sellin, 2001) utilise le terme «résultat» pour désigner les résultats du processus d'enseignement et de formation.

La distinction entre performance et résultat est très subtile et n'est pas toujours évidente dans la pratique; la différence, sur le plan théorique, réside dans le fait que la «performance» est l'effet direct, intentionnel, d'un processus; il y a une relation de cause à effet linéaire entre le processus et la performance, autrement dit, la performance est ce qui est attendu une fois que le processus a été mené à bien.

Le «résultat» est le résultat réel du processus; c'est la conséquence du processus en soi, mais il peut également être affecté par d'autres variables; par exemple, le taux d'emploi après un stage peut être décrit comme le «résultat» de l'activité de formation, parce qu'il y a d'autres facteurs externes tels que la situation économique, qui influencent les performances des étudiants sur le marché du travail (Allulli, 2000). Il peut également y avoir des résultats non attendus, autrement dit, des résultats qui n'étaient pas intentionnels.

Dans la discussion sur les performances d'apprentissage individuelles, il est très difficile d'identifier l'effet direct d'une activité de formation et l'effet de l'environnement. La distinction entre les performances et les résultats peut donc s'avérer assez ambiguë, et même dans la littérature la distinction n'est pas toujours établie de manière claire et rigoureuse.

En résumé, la présente étude utilisera le terme «objectif» pour décrire les résultats officiellement attendus des systèmes (par exemple, «au moins 80 % des jeunes, dans le pays, doivent obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire) et des prestataires (par exemple, «80 % des étudiants formés devraient avoir trouvé un emploi six mois après le stage»), et l'expression «norme de performance/résultat» sera utilisée pour décrire les résultats officiellement attendus des apprenants (par exemple, «pour obtenir la certification, les élèves devront être en mesure de...»).

---

<sup>(2)</sup> À Lisbonne, les 23 et 24 mars 2000, le Conseil européen a fixé un objectif stratégique, à savoir, faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale.

### **1.3. Participants**

L'analyse transnationale a impliqué les pays suivants: le Danemark, l'Allemagne, l'Irlande, la France, l'Italie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.

Les informations proviennent d'une analyse de la littérature existante et de documents officiels, des réponses apportées à un questionnaire envoyé à des experts et responsables officiels des pays faisant l'objet de l'étude, et des entretiens individuels effectués dans les sept pays.

### **1.4. Motivation et tendances**

Comme cela est décrit plus en détail dans d'autres sections de ce rapport, les pays étudiés n'ont pas tous, par le passé, accordé la même importance aux normes d'intrant et de processus, ni aux normes de performance. Toutefois, l'évolution globale des systèmes d'EFP ces dernières années suggère une tendance générale à porter plus d'attention aux normes de performance qu'aux normes d'intrant et de processus.

Plusieurs éléments justifient une telle évolution. Fondamentalement, la complexité croissante de la société et du marché du travail implique que les individus et les prestataires ont besoin de plus de liberté pour organiser leurs propres parcours de formation. La flexibilité des règles d'organisation des activités de formation est donc importante. D'autre part, cette liberté d'organisation exige un plus fort consensus et la surveillance des performances/résultats du système. La décentralisation des systèmes d'éducation est un défi que les mécanismes traditionnels doivent relever pour assurer la fonction de gestion au niveau du système et elle exige de nouveaux outils pour surveiller le développement et les performances des différents acteurs et du système dans son ensemble. La surveillance et la mesure des performances du système à l'aide d'indicateurs établis en définissant des objectifs et des normes de performance offrent donc un instrument capable d'assurer le développement et l'assurance de la qualité.

Les objectifs et les normes de performance peuvent donc être vus comme une conséquence naturelle des efforts spécialement consentis lors de la dernière décennie pour rendre l'éducation et les autres services publics plus transparents et plus flexibles. L'obligation de rendre compte est l'un des avantages associés à l'utilisation de mesures de la performance ou de normes de performance.

Les points suivants illustrent cette tendance à plus de flexibilité, axée sur le suivi des résultats et sur les résultats à proprement parler:

- la demande croissante d'autonomie de la part des établissements d'enseignement illustre la nécessité de disposer de plus de flexibilité au niveau local pour l'organisation des activités;

- l'importance grandissante accordée à l'apprentissage non formel et informel et à la reconnaissance des acquis est un autre exemple de l'évolution des priorités: l'attention est moins portée sur la définition des parcours de formation que sur la certification des résultats, quelle que soit la façon dont ces résultats ont été obtenus;
- la nécessité de différencier l'offre de formation, selon les besoins des étudiants et des stagiaires, pour assurer qu'ils obtiennent les meilleurs résultats possible montre également qu'il convient de laisser une plus grande marge de manœuvre à l'offre de formation, tout en mettant l'accent sur la surveillance des résultats finaux;
- enfin, l'instauration de normes sectorielles internationales et la définition de critères de référence européens montrent bien que des organismes différents et des pays différents poursuivent la même finalité, malgré les variations quelquefois très importantes entre leurs offres d'enseignement et de formation.

La qualité d'un système est de plus en plus associée à la définition des résultats attendus dans des termes mesurables et à leur surveillance. Après son étude initiale sur les normes, le GTT a donc décidé de lancer une étude plus approfondie sur les normes de performance. Cette mise en avant des objectifs et des normes de performance n'implique pas néanmoins l'oubli ni l'abandon des normes d'intrant. Dans chaque pays, il existe un équilibre entre les deux, et celui-ci doit être préservé afin de maintenir un bon système de gestion de la qualité.

Les sept pays d'Europe faisant l'objet de l'étude ont tous actuellement recours à des objectifs et des normes pour gérer leur système d'EFP, mais une différence peut être observée entre d'une part les pays méditerranéens, qui ont surtout développé les normes liées à l'organisation du système (normes de performance et de processus), et les pays d'Europe du Nord, qui mettent toujours davantage l'accent sur les normes relatives au résultat (normes de performance).

En Italie et en France, et avant tout dans l'enseignement et la formation professionnels, qui sont du ressort des ministères de l'éducation, c'est le système qui définit les règles: la façon dont les établissements d'enseignement devraient être organisés, les qualités que les enseignants devraient avoir, le nombre recommandé des effectifs de la classe, le nombre d'heures d'enseignement préconisé pour une matière, les programmes, etc. L'enseignement et la formation professionnels sont principalement soumis à une surveillance formelle par le biais d'inspections qui visent à évaluer si les règles ont été respectées.

Cette approche n'exclut pas la possibilité de porter également une certaine attention aux résultats. Traditionnellement, le ministère français de l'éducation nationale attache une importance considérable à l'établissement de normes de performance par la définition de «référentiels», qui correspondent aux normes des acquis attendus de l'apprenant. Les programmes italiens définissent les contenus de l'enseignement mais ces contenus constituent également, dans une certaine mesure, l'énoncé de ce que les étudiants doivent apprendre.

Au Royaume-Uni et en Irlande, les prestataires ont toujours bénéficié d'une plus grande liberté d'organisation de leurs activités que dans les autres pays étudiés mais, en revanche, ces

pays fixent des normes très précises pour les résultats du processus d'enseignement et de formation.

L'établissement d'objectifs minimaux est également perçu comme un outil qui permet aux prestataires d'EFP d'assurer et de développer la qualité, et d'accroître leur efficacité. Au Royaume-Uni, des seuils sont destinés à identifier les prestataires insuffisamment performants et permettent de prendre des mesures décisives lorsque leurs performances tombent au-dessous du niveau minimal attendu.

Les motifs sous-jacents à l'utilisation des normes de performance peuvent être illustrés par l'exemple de l'évolution au Danemark.

### **La perception danoise de la qualité**

Le thème de l'assurance qualité systématique, axée sur des buts tels que les taux de réussite, l'employabilité, la satisfaction chez les parties prenantes et la valeur sociétale, etc., est relativement nouveau en matière d'éducation, et n'est apparu dans l'agenda politique qu'à la fin des années 1980. La qualité n'est toutefois pas un concept absolu; il s'agit plutôt d'un concept complexe, qui dépend des valeurs des parties prenantes, de leurs objectifs, de leurs ressources, de leurs politiques et du contexte. La qualité en tant que telle, en matière d'éducation et d'enseignement, est continuellement définie au travers du débat politique et par le processus démocratique.

S'agissant de la définition nationale de la qualité, le ministre danois de l'éducation l'a formulée de la manière suivante dans sa présentation de la stratégie qualité pour le secteur de l'EFP:

«[...] il est impossible d'énoncer quoi que ce soit de définitif et d'universel à propos de la qualité d'un système éducatif. Il n'est également pas possible, ni souhaitable, d'autoriser un seul et unique concept spécifique – tant à l'égard des méthodes ou des objectifs qu'à l'égard des valeurs. Il s'agit là d'un principe démocratique fondamental qui tient compte du fait que l'on peut parvenir aux mêmes objectifs en empruntant différentes voies et en utilisant divers moyens et diverses méthodes.»

(Département des lycées professionnels. *Quality strategy for the vocational college sector*. [stratégie qualité pour le secteur des lycées professionnels], 2<sup>e</sup> éd. (Livret thématique; 6-96, p. 7)).

Au Danemark, la qualité en matière d'EFP est principalement perçue dans la perspective des prestataires et des apprenants, dans le but d'assurer une bonne correspondance entre les objectifs nationaux en matière d'EFP et les programmes locaux d'EFP, et de garantir la qualité de chaque prestataire.

En 2002, le Parlement danois a adopté une loi qui contraint tous les établissements d'enseignement à publier les résultats de l'évaluation des élèves/étudiants/stagiaires sous la forme d'une moyenne par matière et niveau de classe (pour l'ensemble de l'établissement). En 2004/2005, le gouvernement a déclaré qu'il avait l'intention de rendre obligatoire la publication des résultats de six indicateurs développés par le ministère de l'éducation. Certains sont d'ores et déjà publiés.

## **1.5. Le cadre commun d'assurance qualité (CCAQ) et les motifs justifiant l'utilisation d'objectifs et de normes de performance/résultat**

L'un des principaux résultats des travaux du GTT a été une proposition de «cadre commun d'assurance qualité» (CCAQ). Celui-ci est destiné à aider les États membres et pays participants à développer, améliorer, surveiller et évaluer leur propre système et leurs pratiques, avec l'aide d'un système de référence commun et d'outils de référence concrets. Il contribue ainsi à accroître la transparence et la cohérence entre les initiatives politiques des différents États membres, tout en respectant pleinement leur responsabilité pour le développement de leur propre système. Le CCAQ a été développé en dressant l'inventaire de l'expérience et des connaissances existantes dans l'ensemble des États membres et en instaurant un climat consensuel pour identifier et analyser les «bonnes pratiques». Ce processus a fourni des fondements solides pour le débat, l'apprentissage mutuel et la recherche de consensus sur les propositions communes.

Le CCAQ constitue un cadre européen de référence pour assurer et développer la qualité en matière d'EFP, en s'appuyant sur les principes clés des modèles d'assurance qualité existants les plus pertinents. Il peut être considéré comme un outil de comparaison transversale. Il peut aider les responsables politiques et les professionnels à avoir une meilleure vision du mode de fonctionnement des modèles d'assurance qualité existants, à identifier les domaines qui ont besoin d'être améliorés, et à décider comment les améliorer à l'aide de références communes quantitatives et qualitatives. Il peut également servir à la collecte et à la classification des meilleures pratiques dans chaque État membre et pour l'ensemble des États membres.

Le CCAQ peut être appliqué à la fois au niveau du système et au niveau du prestataire d'EFP et peut donc être utilisé pour évaluer l'efficacité de l'EFP. Il met l'accent sur l'amélioration et l'évaluation des «performances» et des «résultats» de l'EFP dans la perspective d'accroître l'employabilité, d'améliorer la compatibilité entre l'offre et la demande et de promouvoir un meilleur accès à l'apprentissage tout au long de la vie, en particulier pour les personnes défavorisées. Au final, les avantages résultant de l'utilisation du CCAQ sont l'efficacité, la transparence et la confiance mutuelle dans les systèmes d'EFP, dans chacun des pays et entre eux.

Le développement et l'assurance de la qualité sont un processus continu dans lequel s'inscrit le CCAQ. Il doit lui-même être régulièrement réexaminé à la lumière des contextes particuliers et des approches qualité existantes; il convient à cet effet d'évaluer les initiatives pratiques prises dans différents cadres, tout en conservant la principale caractéristique d'«indépendance contextuelle» du CCAQ. C'est un exercice délicat, dans lequel le retour d'information joue un rôle clé pour l'examen des références communes (critères de qualité et indicateurs) du cadre, et donc pour l'amélioration de sa valeur ajoutée européenne.

Le modèle (décrit en détail à l'annexe 1) comprend les éléments suivants, qui renvoient les uns aux autres:

- planification,
- mise en application,
- évaluation,
- revue,
- méthodologie.

Dans le modèle de CCAQ, l'importance fondamentale de la spécification des buts pertinents (objectifs et normes) en termes mesurables, est tout à fait évidente:

- les objectifs et les normes sont les principaux résultats de la phase de planification, au cours de laquelle l'objectif à atteindre est clairement énoncé et convenu;
- les objectifs et les normes sont des points de référence partagés et clairement définis qui orientent la phase de mise en œuvre;
- les objectifs et les normes fournissent la mesure ou l'indicateur fixe par rapport à laquelle ou auquel l'activité peut être évaluée.

Pour reprendre les propos du rapport déjà cité du GTT sur la qualité, «sans l'existence de "normes", il est impossible de parler de la qualité ou d'appliquer des principes élémentaires de gestion de la qualité tels que l'"assurance qualité" (= s'assurer que les normes sont toujours atteintes), et l'"amélioration de la qualité" (= relever les normes, ou augmenter le nombre de ceux qui atteignent les normes). Avec des normes définies de manière appropriée, il devient plus facile d'adopter n'importe quel type d'approche qualité (par exemple, une auto-évaluation), et également de se diriger vers l'étalonnage des performances» (groupe de travail technique sur la qualité, 2003).

L'établissement d'objectifs et de normes est important pour assurer la qualité d'un système, parce qu'ils:

- fournissent des objectifs clairs, qui sont essentiels pour piloter l'activité;
- sont les résultats d'un processus concerté qui implique, ou devrait impliquer, toutes les parties prenantes;
- sont universellement reconnus et partagés;
- sont connus de toutes les personnes travaillant dans le système;
- sont faciles à évaluer, puisqu'ils sont énoncés de manière non ambiguë;
- permettent la comparaison des systèmes, puisque leur transparence permet de comparer les résultats des différents processus.

Traditionnellement, tous les pays utilisent des normes pour gérer leur système. En effet, sans l'existence de normes d'intrant, de processus et de performance, il ne peut y avoir de système. Tout système est fondé sur des règles communes relatives à sa gestion et à ses objectifs.

## **1.6. Introduction à la présentation des données**

Cette étude commence par une présentation de l'utilisation des normes de performance et des objectifs dans les sept États membres étudiés. Les liens entre l'utilisation des normes de performance et les processus d'évaluation et d'accréditation sont également traités dans cette section. Ensuite vient la présentation des acteurs impliqués dans le processus d'établissement des normes. La section suivante aborde les points forts et les points faibles perçus dans les différentes approches d'utilisation des normes. La section suivante évoque la tendance à la focalisation sur les normes de performance, et les résultats en général. Enfin, le dernier sujet abordé par l'étude est l'éventuelle difficulté posée par la mise en œuvre des initiatives visant à promouvoir l'utilisation des normes de performance.

Dans cette étude, des exemples tirés de chacun des sept États membres servent à illustrer les tendances concernant tous les thèmes mentionnés ci-dessus. Les principales tendances sont résumées dans un tableau, à la fin de chaque section, afin de donner une vue d'ensemble du thème en question. Enfin, les principales conclusions de l'étude sont résumées et accompagnées de suggestions d'amélioration pour l'avenir.

## 2. Normes et objectifs

Les normes et les objectifs peuvent être fixés au niveau du système, du prestataire et de la personne individuelle. La section suivante présente les définitions des normes et des objectifs dans les différents pays. Elle introduit certains thèmes et sujets communs et présente des exemples pertinents, provenant des pays étudiés, y compris des exemples de la façon dont les normes et les objectifs peuvent être liés aux processus d'évaluation et d'accréditation.

### 2.1. Niveau du système

La mesure dans laquelle les objectifs de performance ont été définis au niveau du système varie d'un pays à l'autre. Comme mentionné ci-dessus, certains pays restent principalement axés sur les normes d'intrant et de processus, mais on observe néanmoins une tendance à l'utilisation croissante des objectifs de performance.

#### 2.1.1. Italie

En Italie, les normes sont traditionnellement fixées au niveau du système, mais elles concernent principalement la définition des intrants et des processus.

Dans le système d'enseignement professionnel, administré jusqu'ici par le ministère de l'éducation, la qualité des établissements d'enseignement est traditionnellement assurée par la définition des programmes nationaux et des examens nationaux, fixés en externe à la fin du deuxième cycle du secondaire. Cela s'applique aux écoles professionnelles telles que les *Istituti Professionali*, comme aux autres. Des inspections officielles sont également effectuées pour s'assurer que les règles sont bien respectées. Dans le système de formation professionnelle qui est administré par les autorités régionales, seules certaines régions ont l'habitude d'établir des objectifs au niveau du système.

#### 2.1.2. France

La loi d'orientation pour l'école<sup>(3)</sup> stipule les objectifs suivants pour le système d'enseignement: conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat. Malgré des améliorations notables durant la période considérée, ces objectifs n'ont pas été atteints: aujourd'hui, entre 7 % et 8 % d'une classe d'âge quittent le système sans aucune qualification. Le taux de réussite au baccalauréat est d'environ 70 %.

---

<sup>(3)</sup> Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, section 3.

En conséquence, ces objectifs ont été révisés et complétés par une nouvelle loi d'orientation adoptée en 2005<sup>(4)</sup>, avec comme objectif de garantir un diplôme ou une qualification reconnue à 100 % des élèves à la fin de leur formation initiale, et de confirmer l'accès au niveau du baccalauréat à 80 % d'une classe d'âge. Un autre objectif est que 50 % de l'ensemble des élèves poursuivent leur scolarité en vue d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur.

La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) a introduit une innovation majeure dans le système français. Cette loi a radicalement modifié la philosophie du financement public, en passant d'un modèle de simple financement d'une activité à celui d'un financement d'une activité en vue d'obtenir un résultat spécifique, décrit en termes mesurables. Par conséquent, il ne suffit plus à chaque ministère de demander les ressources nécessaires pour développer une activité, il doit désormais spécifier en termes mesurables les buts à atteindre.

Au moment de la rédaction du présent rapport, les ministères préparaient leurs programmes d'activité qui englobent des actions, des buts et des indicateurs. Le ministère du travail envisageait d'introduire une action pour faciliter l'accès à la qualification, incluant les objectifs et indicateurs suivants:

- (a) pour améliorer l'accès aux certifications et à l'emploi par le développement des apprentissages; les indicateurs sont:
  - l'importance accordée aux apprentissages dans le cadre du second cycle professionnel (niveaux IV et V);
  - l'importance accordée aux apprentissages des niveaux supérieurs dans le cadre de l'ensemble du système d'apprentissage;
  - l'importance accordée aux apprentissages dans les grandes entreprises.
- (b) pour améliorer l'accès aux qualifications en vue d'un emploi, par le développement de contrats de qualification; les indicateurs sont les suivants:
  - taux d'abandon des études,
  - taux de qualification reconnue.

Parmi les autres objectifs figurent notamment l'amélioration de l'accès aux certifications par le biais de la VAE (Validation des acquis de l'expérience), etc. Des valeurs spécifiques seront fixées pour atteindre certains objectifs.

Le ministère de l'éducation préparait également son programme d'activité. L'un des objectifs qu'il envisageait était d'améliorer le taux de jeunes qui poursuivent leurs études ou trouvent un emploi à la sortie de l'enseignement secondaire. Les indicateurs sont le taux de:

- poursuite dans l'enseignement supérieur des nouveaux bacheliers;

---

<sup>(4)</sup> *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*: Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

- poursuite dans une STS (Section de techniciens supérieurs) des élèves qui ont obtenu un baccalauréat technique;
- jeunes embauchés sept mois après la sortie de l'enseignement secondaire (à l'exclusion de ceux qui poursuivent leurs études).

Il est trop tôt pour dire quelles conséquences une telle approche aura au niveau local. Il est intéressant d'observer qu'un dispositif de contrats est utilisé entre le ministère de l'éducation et les académies locales dans les zones d'éducation prioritaires. Le ministère de l'éducation fixe les objectifs que chaque académie doit atteindre au cours des trois années suivantes, et conclut un contrat avec elle; outre les objectifs, ce contrat spécifie également les ressources fournies par le ministère pour aider l'académie à atteindre ces objectifs. Ces derniers sont décrits en termes qualitatifs; aucune valeur détaillée n'est fixée, mais une liste d'indicateurs est jointe qui doit être utilisée pour suivre les progrès accomplis par l'académie dans la réalisation de ses objectifs.

### 2.1.3. Royaume-Uni

En Angleterre, les accords de service public (*public service agreements*) établissent des buts précis visant à améliorer des services clés, notamment en matière d'enseignement et de formation. Les objectifs actuels des accords de service public ont été publiés dans le Livre blanc sur les dépenses publiques (*Public Expenditure White Paper*) en juillet 2004 (HM Treasury, 2004). La finalité sous-jacente de l'instauration et de la mise en œuvre de ces objectifs est d'assurer la continuité tout en réduisant le nombre d'objectifs nationaux, de simplifier la façon dont ils sont exprimés et de mettre l'accent sur les résultats politiques clés recherchés.

Il s'agit d'établir des objectifs dans un cadre de responsabilité où les décisions sont dévolues le plus possible aux acteurs de terrain de manière à ce que les services locaux et régionaux soient réactifs dans un ensemble clairement défini de normes nationales.

Les objectifs sont donc comme suit:

- (a) Objectif III: tous les jeunes atteignant 19 ans devraient être prêts à accéder à un emploi qualifié ou à l'enseignement supérieur:
  - accroître de trois pour cent la proportion de jeunes de 19 ans qui atteignent au moins le niveau 2, entre 2004 et 2006, et de deux pour cent de plus entre 2006 et 2008, et augmenter la proportion de jeunes qui atteignent le niveau 3. Réduire de deux pour cent d'ici 2010 la proportion de jeunes déscolarisés, sans emploi et qui ne suivent pas de formation.
- (b) Objectif IV: s'attaquer au problème de pénurie des compétences des adultes: accroître le nombre d'adultes ayant les compétences requises pour garantir leur employabilité et l'accès à des niveaux supérieurs de formation en s'efforçant de:

- améliorer le niveau des compétences de base de 2,25 millions d'adultes entre le lancement de l'initiative «Des compétences pour la vie» en 2001 et 2010, avec le cap de 1,5 million prévu pour 2007;
- réduire d'au moins 40 %, d'ici 2010, le nombre d'adultes en activité qui n'ont pas la qualification professionnelle nationale NVQ 2 (*National Vocational Qualification*) ou une qualification équivalente. Des efforts consentis dans ce sens devraient permettre à un million d'adultes en activité d'atteindre le niveau 2 entre 2003 et 2006.

Les apprentissages ont fait l'objet d'un objectif distinct des accords de service public (le nombre de personnes effectuant un apprentissage aurait dû augmenter de 75 pour cent). Une fois qu'il sera atteint, cet objectif sera remplacé par un indicateur de performances.

Le Learning and Skills Council a formulé les objectifs nationaux des accords de service public dans un langage qui les rend plus faciles à utiliser en tant qu'objectifs locaux. Les partenariats régionaux de compétences (*Regional Skills Partnerships*) se sont vu conférer un rôle plus important dans le contexte de l'application régionale des objectifs nationaux. Un accord local de service public (*Local public service agreement*) est un accord volontaire négocié entre une autorité locale et le gouvernement. Les accords locaux de services LPSA ont pour objet d'améliorer la fourniture de services publics locaux en mettant l'accent sur des résultats ciblés avec l'aide du gouvernement.

En Écosse, six indicateurs de performances clés ont été identifiés pour surveiller la réalisation des politiques d'apprentissage tout au long de la vie décrites dans le document *Life through learning, learning through life* [La vie tout au long de l'apprentissage, l'apprentissage tout au long de la vie] (Exécutif écossais, 2003).

Ces indicateurs sont les suivants: réduction de la proportion des jeunes de 16-19 ans qui ne sont pas scolarisés, ni employés, ni en formation; accroissement de l'aide aux jeunes de 16-19 ans issus de familles à faibles revenus pour les inciter à rester à l'école et/ou dans un établissement d'enseignement postobligatoire (*further education college*); augmentation du pourcentage de diplômés par rapport à la population active; réduction de la proportion d'adultes en âge de travailler dont la plus haute qualification est inférieure au niveau 5 du cadre écossais de crédits et de certifications (*Scottish Credit and Qualifications Framework - SCQF*); réduction de la proportion des 18-29 ans dont la plus haute qualification est inférieure au niveau 6 du SCQF; augmentation de la proportion de personnes suivant une formation en cours d'emploi (Cedefop; Cuddy et Leney, 2005).

Le ministère de l'éducation et des qualifications est convaincu que des programmes efficaces de compétences et de qualifications peuvent aider à relever les performances économiques et contribuer ainsi à accélérer le processus de Lisbonne. La stratégie nationale relative aux compétences offre une base saine pour entreprendre d'autres mesures dans les domaines clés à développer en vue de satisfaire les priorités de Lisbonne en matière de compétences.

#### 2.1.4. Irlande

Le rapport *Sustaining progress: national social partnership agreement 2003-2005* [Soutenir le progrès: accord de partenariat social national] (Gouvernement d'Irlande, 2003) intègre une initiative spéciale intitulée «Lutte contre le handicap éducatif – maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul et abandon scolaire». Cette initiative spéciale englobe l'objectif principal sur l'abandon scolaire figurant dans la stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et dans le Plan d'action national contre la pauvreté et l'exclusion sociale 2003-2005, à savoir, de réduire le nombre de jeunes quittant prématurément le système scolaire, de manière à porter à 90%, d'ici 2006, le pourcentage de jeunes terminant le deuxième cycle du secondaire ou un niveau équivalent (ces dernières années, 3,2 % des élèves ont quitté l'école sans terminer le premier cycle du secondaire, et 15,3 % ont quitté l'école après l'enseignement obligatoire (premier cycle du secondaire) mais sans diplôme du deuxième cycle du secondaire).

Les autres objectifs clés sont les suivants:

- réduire de moitié, d'ici 2006, la proportion d'élèves ayant des difficultés importantes en lecture et en écriture;
- réduire de 10 à 20 pour cent, d'ici 2007, la proportion d'adultes âgés de 16 à 64 ans, avec un bagage limité en matière de lecture et d'écriture;
- fournir une initiative de reprise des études (*Back to Education Initiative*) offrant des formules à temps partiel pour les adultes, et donnant la priorité aux personnes avec un niveau d'instruction inférieur au deuxième cycle du secondaire, et prévoyant 20 000 places supplémentaires par an d'ici 2006.

Les actions concernant la maîtrise de la lecture et de l'écriture et les taux de réussite dans les écoles impliquent l'élaboration d'une approche plus intégrée pour dispenser les programmes visant à combattre le handicap éducatif, le développement constant du programme de réussite à l'école (*School Completion Programme*), le déploiement de services par le National Educational Welfare Board et l'élaboration d'une stratégie renforcée sur l'éducation pour les voyageurs (*Traveller education*).

Le rapport du groupe d'action sur l'accès au niveau 3 de l'éducation (2001) fixe aussi des objectifs spécifiques pour le secteur de l'enseignement supérieur:

- augmentation de la proportion de nouveaux arrivants dans l'enseignement supérieur qui présentent un handicap (évolution de 0,9 % en 1998 à 1,8 % d'ici 2006);
- augmentation de la proportion d'arrivants dans les formations à plein temps de l'enseignement supérieur, qui sont des étudiants adultes (de 4,5 % en 1998 à 10 % d'ici 2006);
- augmentation de la proportion d'arrivants dans les formations à temps partiel de l'enseignement supérieur, qui sont des étudiants adultes (de 22 % en 1998 à 30 % d'ici 2006);

- augmentation de la proportion d'arrivants dans l'enseignement supérieur, qui sont des étudiants issus de milieux défavorisés (de 16 % en 1998 à 27 % en 2006).

L'Irlande s'est également engagée à contribuer à la mise en œuvre des critères de référence européens.

### **2.1.5. Allemagne**

En Allemagne, il n'existe pas d'objectifs quantitatifs au niveau du système. Toutefois, plusieurs buts politiques ont été formulés, qui sont chacun liés à un certain nombre d'indicateurs de performance.

Les tendances des différents indicateurs de performance sont surveillées dans le *Berufsbildungsbericht* (ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2005b) et le *Berichtssystem Weiterbildung* (ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2005a). Les objectifs politiques et leurs indicateurs de performance correspondants dans l'enseignement et la formation professionnels initiaux et continus incluent les éléments suivants:

(a) **EFP initial** (voir le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2005a, p. 6-11):

#### **Objectif politique:**

1. fournir une place de formation à tous les candidats qui sont prêts à suivre une formation professionnelle.

#### **Indicateurs de performance pour cet objectif politique:**

Le nombre de candidats à une formation d'ici le 30 septembre.

2. fournir des solutions alternatives de formation à ceux qui ne sont pas encore prêts et à ceux qui ne sont pas en mesure de trouver une place de formation (par exemple, des stages d'orientation professionnelle, une année de formation préprofessionnelle, une année de formation professionnelle de base, etc.).

#### **Indicateurs de performance pour cet objectif politique:**

Le nombre de candidats à une formation qui n'ont pas trouvé de place dans le cadre de la formation en alternance.

3. trouver un juste équilibre entre l'offre et la demande sur le marché des places de formation.

#### **Indicateur de performance pour cet objectif politique:**

Le rapport entre l'offre et la demande de places de formation.

L'offre de places de formation est calculée sur la base du nombre de nouveaux contrats de formation conclus d'ici le 30 septembre plus le nombre de places de formation vacantes enregistrées auprès des services fédéraux de l'emploi. La demande

de places de formation est calculée sur la base du nombre de nouveaux contrats de formation conclus d'ici le 30 septembre plus le nombre de candidats encore à la recherche d'une formation, qui sont enregistrés auprès des services fédéraux de l'emploi. Il faut également noter qu'il existe une offre et une demande de places de formation qui ne sont pas enregistrées et qui ne peuvent donc pas être suivies sur le plan statistique.

(b) **EFP continu** (voir Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2005b, p. 11-14):

**Objectif politique:**

Impliquer le plus grand nombre possible de personnes dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie.

**Indicateur de performance pour cet objectif politique:**

Le taux de participation à la formation professionnelle et générale continue. (*Gesamtteilnahmequote an beruflicher/allgemeiner Weiterbildung*).

### 2.1.6. Pays-Bas

Les établissements d'enseignement aux Pays-Bas sont libres de choisir leur propre modèle d'assurance qualité, mais les réglementations suivantes sont applicables:

- l'assurance qualité doit couvrir les responsabilités clés des établissements: qualifications, accessibilité, filières éducatives efficaces, informations sur les choix de carrière et les études;
- toutes les étapes du cycle d'assurance qualité doivent être effectuées:
  1. formulation des objectifs ou des normes de qualité, résultats ciblés;
  2. détermination des méthodes d'évaluation (y compris les instruments de mesure) et du rôle des parties externes impliquées dans l'évaluation;
  3. détermination/mesure des résultats obtenus;
  4. évaluation des résultats obtenus par rapport aux objectifs/normes;
  5. (en cas de défaillance) instauration de mesures d'amélioration;
  6. si nécessaire, adaptation des objectifs et des instruments de mesure;
- des experts extérieurs et d'autres établissements éducatifs doivent être impliqués dans l'évaluation de la qualité;
- des autorités chargées des examens doivent être impliquées dans l'évaluation externe (légitimité externe) de la qualité des examens.

L'utilisation par les Pays-Bas des cinq critères de référence européens (abandon scolaire, mathématiques, science et technologie, niveau d'instruction, compétence en lecture et apprentissage tout au long de la vie) a été décidée par le ministère de l'éducation, de la culture

et de la science, sur la base des priorités de son agenda politique, mais une certaine attention a également été portée aux points forts et aux points faibles du système néerlandais, identifiée au travers des comparaisons internationales. Les points forts des Pays-Bas comprennent, par exemple, les bonnes compétences en lecture des élèves et le nombre élevé d'adultes participant à des activités d'apprentissage. Parmi ses points faibles figurent le taux élevé d'abandon scolaire et le faible nombre de diplômés en science et technologie.

Les Pays-Bas ont décidé, au niveau gouvernemental, d'adopter les buts définis par le Conseil européen (de l'éducation) et ont établi des objectifs clairs et des orientations de travail pour les prochaines années:

1. **Abandon scolaire.** En 2000, 15,5 % des néerlandais âgés de 18 à 24 ans (15,0 % en 2002) n'étaient pas inscrits dans un établissement d'enseignement et n'avaient pas obtenu de certificat du deuxième cycle du secondaire.

Les Pays-Bas visent à réduire de moitié le taux d'abandon scolaire d'ici 2010, en le ramenant à 8%.

2. **Mathématiques, sciences et technologie.** En 2000, le nombre des diplômés et des doctorants en mathématiques, sciences et technologie aux Pays-Bas était de 5,8 pour 1 000 habitants dans la tranche d'âge des 20-29 (en 2003: 7,3).

L'objectif des Pays-Bas est d'augmenter de 15 % le nombre de diplômés de hautes études en mathématiques, sciences et technologie d'ici 2010, et d'améliorer l'équilibre entre les garçons et les filles dans ces filières.

3. **Niveau d'instruction des jeunes.** En 2002, 73,3 % des jeunes de 20 à 24 ans aux Pays-Bas ont obtenu un diplôme de base: HAVO (enseignement secondaire général supérieur), VWO (enseignement préparatoire à l'université) ou MBO-2 (enseignement professionnel secondaire du deuxième cycle).

L'objectif est de relever ce pourcentage jusqu'à 85 % d'ici 2010.

4. **Compétences en lecture.** En 2000, seuls 9,6 % des jeunes néerlandais âgés de 15 ans avaient de faibles compétences en lecture (compétences de niveau 1 ou inférieures dans l'étude PISA). Ce chiffre est passé à 11,5 % en 2005.

L'objectif néerlandais est de maintenir les compétences en lecture à ce niveau, qui est excellent au niveau international.

5. **Apprentissage tout au long de la vie.** En 2000, 15,6 % des néerlandais âgés de 25 à 64 ans étaient impliqués dans des activités d'apprentissage (en 2003: 16,5 %).

Dans les années à venir, les Pays-Bas visent à se rapprocher le plus possible du niveau des pays les plus performants dans ce domaine en Europe (Danemark et Suède).

Aux Pays-Bas, les normes de certification ont tendance à intégrer des objectifs de performance. 20 % du financement des établissements d'enseignement dépendent des performances. Le taux de diplôme, qui indique le nombre d'étudiants obtenant un diplôme,

peut être vu comme un élément qui compense le problème de l'abandon scolaire. Le taux de diplôme est une performance visible ou une norme de performance.

S'agissant de l'abandon scolaire et de l'apprentissage tout au long de la vie (objectifs de Lisbonne), le gouvernement exige que les centres éducatifs régionaux élaborent des objectifs réalistes avec les parties prenantes de la région. Les résultats sont mesurés et utilisés comme référence.

Selon l'agenda de Lisbonne, le nombre d'abandons scolaires devrait être réduit de moitié d'ici 2010. Concernant l'apprentissage tout au long de la vie, au moins 12,5 % de la population devrait participer à l'enseignement et à la formation.

### **2.1.7. Danemark**

Au Danemark, les normes ne sont pas fixées par la loi, mais par des réglementations gouvernementales. Une loi doit être adoptée par le parlement sur les programmes éducatifs, qui stipulera que le ministère de l'éducation fixe les réglementations spécifiques concernant les échelles d'évaluation des performances des élèves/étudiants.

Les normes seront alors fixées dans des décrets ministériels; par exemple, au niveau de l'apprenant, un étudiant pourra être tenu d'obtenir au moins la note de «6» («admis») à son examen/test final <sup>(5)</sup>.

Il existe plusieurs objectifs spécifiques à atteindre au niveau national. En 2001, l'objectif était que 85 % de tous les élèves devaient recevoir un «enseignement en faveur de la jeunesse» leur permettant de poursuivre leurs études au niveau universitaire, ou un enseignement et une formation professionnels leur conférant les compétences nécessaires pour exercer une profession nécessitant une formation spécialisée. D'ici 2015, ce taux devrait s'élever à 95 %.

Actuellement, 95 % débutent un «enseignement en faveur de la jeunesse» à la sortie de l'école primaire. Au Danemark, la scolarité obligatoire est de neuf ans, ce qui signifie que les jeunes ont une quinzaine d'années à la fin de l'enseignement primaire obligatoire. Toutefois un trop grand nombre d'élèves quittent prématurément les programmes d'enseignement en faveur de la jeunesse. Seuls 78 % des élèves terminent ces programmes, contre 83 % il y a quelques années.

Outre ces objectifs spécifiques, un ensemble de six indicateurs ont été sélectionnés en 2003. Quatre d'entre eux présentent un intérêt particulier et concernent l'EFP (initiaux et continus).

---

<sup>(5)</sup> L'échelle se présente sous la forme suivante «00», «3» et «5» correspondent à un «échec»; la note «6» correspond à une «admission» mais n'est pas aussi bonne que la «moyenne», qui est de «8». Les notes «9», «10» et «11», situées au-dessus de la moyenne, sont très satisfaisantes. La note «13» est excellente – et utilisée à titre exceptionnel, tout comme la note «00».

Au départ, le Danemark a décidé de se concentrer sur six indicateurs mesurant les performances/résultats dans le système éducatif en général. Ces indicateurs sont les suivants:

- (1) moyennes des notes basées sur un sujet/programme d'enseignement dans un établissement. Cela n'englobe pas le système de formation professionnelle pour les adultes où c'est la proportion de participants qui terminent un stage de manière satisfaisante, qui est prise en compte;
- (2) taux d'achèvement (programme d'enseignement);
- (3) temps nécessaire pour terminer une formation / un programme;
- (4) abandon scolaire: quand survient-il chez les élèves/étudiants?
- (5) taux d'emploi (à l'exclusion de l'enseignement général);
- (6) taux d'enseignement complémentaire– au-dessous du niveau de l'enseignement secondaire général/EFP (c'est-à-dire à l'exclusion de l'EFP).

Le gouvernement fixe les objectifs à réaliser pour chacun de ces indicateurs. Les indicateurs sont inspirés des travaux menés au niveau européen, mais ne les suivent pas exactement à la lettre. Tous les indicateurs en sont au stade du développement car pour le moment les méthodes de collecte des données, de validation et de présentation, sont en cours d'élaboration.

## **2.2. Niveau du prestataire**

Les objectifs peuvent également être définis au niveau du prestataire, mais ce type d'objectif semble être moins courant que les objectifs au niveau du système. Les objectifs au niveau du prestataire paraissent plus généraux, et certaines des initiatives peuvent être définies uniquement comme des indicateurs visant à surveiller les résultats, plutôt que les objectifs. Bien qu'il n'y ait pas d'objectifs spécifiques dans aucun des pays étudiés, la tendance à une plus forte focalisation sur les performances est également manifeste au niveau du prestataire. De surcroît, les objectifs au niveau du prestataire sont souvent liés au processus d'accréditation, dans lequel les prestataires doivent satisfaire certaines exigences pour être accrédités.

### **2.2.1. Italie**

Dans le système d'enseignement professionnel administré par le ministère de l'éducation, il incombe aux écoles de traduire les buts généraux fixés au niveau national en des objectifs plus spécifiques. Cette planification doit être présentée dans le cadre du *POF (Piano dell'offerta formativa* – plan de l'offre éducative). La plupart des écoles utilisent principalement le plan pour décrire leurs activités, mais certaines présentent également des buts ou objectifs plus spécifiques. Les écoles sont également tenues de suivre un grand nombre de règles concernant la qualité de l'offre: ces règles peuvent porter sur les

caractéristiques du bâtiment, des équipements, des enseignants, etc. Il n'y a aucune norme de performance. Ces dernières années, dans le cadre du processus d'autonomisation des écoles, une attention croissante a été apportée aux résultats scolaires, mais, jusqu'à ce jour, cela n'a pas encore conduit à la définition d'objectifs scolaires.

S'agissant du système d'EFP administré par les autorités régionales, un système d'accréditation a été développé pour les prestataires qui veulent recevoir un financement régional. Pour être accrédités, les prestataires doivent respecter cinq critères, dont la plupart se rapportent aux *normes de performance et de processus*, mais pour un seul et unique critère (efficacité et efficience des activités antérieures) *des résultats ont été définis et le prestataire de formation est contraint de les atteindre*. Les paramètres et les indicateurs fixés au niveau national pour ce critère exigent que des preuves soient fournies de l'efficacité des activités antérieures. Pour obtenir l'accréditation, les prestataires de formation doivent donc prouver que:

- au moins 70 % des étudiants d'une formation donnée obtiennent une certification à la fin de leur cursus;
- un certain pourcentage (à établir sur la base des conditions existant sur le marché du travail régional) d'étudiants trouvent un emploi ou poursuivent leurs études à la fin du cursus;
- au moins 60 % des utilisateurs/opérateurs/bénéficiaires finaux expriment un avis positif à la fin du cursus.

Les régions peuvent modifier les objectifs en fonction de leur contexte économique et social. Pour obtenir l'accréditation, et la conserver, les prestataires d'EFP doivent donc prouver qu'ils satisfont ces exigences. Les autorités provinciales autonomes et régionales doivent évaluer si c'est bien le cas.

### **2.2.2. France**

Le système éducatif n'a pas d'objectifs spécifiques pour les prestataires mais, chaque année, le ministère de l'éducation compare les résultats des établissements d'enseignement secondaire en examinant les performances des élèves à l'examen du baccalauréat. La comparaison prend également en compte l'influence du contexte social et culturel sur les performances des élèves. Trois indicateurs sont donc calculés pour chaque établissement:

- le taux de réussite au baccalauréat (pourcentage d'élèves qui réussissent l'examen final);
- le taux de réussite de l'établissement (pourcentage d'élèves fréquentant l'établissement qui obtiennent le baccalauréat);
- le taux de réussite (élèves obtenant le baccalauréat) parmi les élèves quittant l'école.

Pour chaque indicateur, les performances moyennes de l'établissement sont comparées aux performances escomptées. Ces dernières prennent en considération le contexte social et l'âge des élèves. Il est ainsi possible d'établir la «valeur ajoutée» de chaque établissement.

En publiant ces indicateurs, le ministère de l'éducation vise à:

- améliorer la responsabilité des établissements;
- fournir à chaque établissement un outil qui lui permet d'améliorer son efficacité.

Les indicateurs (et en particulier, la moyenne locale ou la moyenne nationale et le résultat attendu) peuvent être utilisés à titre comparatif mais ils peuvent aussi être vus comme des seuils ou objectifs minimaux que les écoles doivent atteindre.

Dans la formation professionnelle continue, les objectifs pour les prestataires privés sont énoncés dans les contrats établis entre les autorités régionales et le prestataire.

Les prestataires privés et publics utilisent souvent des approches qualité pour soutenir leurs efforts d'amélioration et d'envoi de signaux au marché et pour en retirer ainsi un avantage concurrentiel. En outre, ces approches sont principalement basées sur des normes de processus et non sur des normes de résultat.

Un programme a été lancé il y a quelques années en vue d'établir un lien entre le financement des prestataires et les performances des stagiaires, mais il a été abandonné en raison du risque de voir les prestataires sélectionner les meilleurs stagiaires pour s'assurer d'améliorer leurs performances.

### **2.2.3. Royaume-Uni**

Le ministère de l'éducation et des qualifications a publié une stratégie pour le secteur de l'enseignement continué (*Success for all*) [la réussite pour tous] en novembre 2002 (DfES, 2002), qui décrit son engagement à faire des investissements et à préparer des réformes dans l'ensemble du secteur. Les réformes visent à élever les normes, à accroître la réactivité et la participation, et à améliorer les résultats des apprenants et des employeurs. De nouveaux seuils de taux de réussite (taux minimaux de performances) ont été introduits pour les prestataires, qui définissent clairement les attentes relatives aux niveaux minimaux acceptables pour les résultats des apprenants.

Les lycées ont eu jusqu'en 2005/2006 pour atteindre ou dépasser ces seuils. Des seuils distincts de taux de réussite sont fixés pour les qualifications à long terme et à court terme et ceux-ci sont fixés à différents niveaux pour l'enseignement complémentaire général (ECG), les *sixth form colleges* (instituts d'études offrant un enseignement général pour les élèves âgés de 16 à 18 ans) et les lycées spécialisés, autrement dit, l'objectif de qualification à long terme est fixé à 45 % pour les lycées d'ECG et à 55 % pour les *sixth form colleges*.

Les objectifs pour les apprentissages sont basés sur le taux de réussite global à l'échelle du secteur pour l'obtention d'une NVQ ou d'un *Modern Apprenticeship Framework*. Deux seuils de 35 % et 40 % ont été fixés pour tenir compte des différences de performance dans les niveaux actuels de réussite dans le secteur. Les seuils permettent d'identifier les prestataires insuffisamment performants et d'assurer que des mesures correctives sont prises lorsque les

prestataires se situent au-dessous du niveau minimum attendu. Lorsqu'un prestataire ne parvient pas à remédier à cette situation, le Learning and Skills Council (LSC) peut décider de retenir une partie ou l'intégralité du financement. Le secrétaire d'État peut démettre de ses fonctions et remplacer tout *governor* ou l'ensemble des *governors* et/ou dissoudre/constituer des personnes morales.

En outre, tous les lycées ont convenu d'objectifs d'amélioration pour 2003-2006 avec leur LSC local en ce qui concerne les nombres d'étudiants, les taux de réussite, l'engagement de l'employeur et les qualifications des enseignants, pour 2003-2006; avec des étapes annuelles fixées dans le cadre de leurs plans de développement triennal. Ces objectifs visent à améliorer le rapport qualité-prix en améliorant les performances dans l'ensemble du secteur. Un travail de développement a été également effectué parallèlement pour définir un indicateur de rapport qualité-prix pour le secteur, dont l'introduction est prévue d'ici 2005/2006.

Le ministère de l'éducation et des qualifications, en partenariat avec les inspectorats et le LSC, a également travaillé à l'élaboration de nouvelles mesures de réussite pour les prestataires, qui seront testées en 2005, et introduites en 2006. Ce travail vise à étudier ce qui fonctionne bien dans l'ensemble des différents types de prestations proposées par le secteur. Les mesures seront centrées sur les résultats des apprenants, y compris les nouvelles mesures de valeur ajoutée et de distance parcourue et les mesures pour le renforcement des performances institutionnelles et pour l'adhésion des employeurs.

#### **2.2.4. Irlande**

Le travail des deux conseils de certification (l'HETAC – Higher Education and Training Awards Council et le FETAC – Further Education and Training Awards Council) [le conseil de certification pour l'enseignement supérieur et la formation et le conseil de certification pour l'enseignement et la formation postobligatoires] vise à convenir des dispositions d'assurance qualité des prestataires, à valider les programmes, à reconnaître les certifications et à engager un processus régulier de suivi et de revue.

Il incombe au prestataire d'établir des procédures visant à soumettre ses programmes à une approche d'assurance qualité conformément aux critères publiés par le FETAC. Ces critères couvrent notamment les domaines suivants:

- communication avec le personnel, les apprenants et autres parties prenantes;
- planification et mise en œuvre de l'égalité;
- recrutement du personnel, intégration et développement;
- conception de programmes, mise en œuvre et examen critique;
- dispositions d'évaluation, y compris concernant la sécurité, la coordination interne et la conformité aux normes nationales, le retour d'information aux apprenants et les réclamations;

- accès, transfert et progression, y compris l'entrée, l'égalité et les dispositions pour la validation des acquis de l'expérience;
- protection pour les apprenants en cas d'arrêt d'un programme;
- auto-évaluation et examen critique, ainsi que implication des apprenants et évaluation externe.

Il incombe au FETAC de convenir des procédures avec le prestataire et de suivre et évaluer l'efficacité de leur mise en œuvre. En outre, la loi sur les certifications (*Qualifications Act*) stipule les paramètres pour la réalisation de l'«auto-évaluation» par le prestataire, conjuguée à l'évaluation externe. Chaque programme proposé par un prestataire ainsi que les services associés doivent être évalués par le prestataire, avec l'implication des apprenants. Une évaluation externe est également nécessaire. Les prestataires sont toutefois responsables de concevoir leur propre politique et leurs propres procédures d'auto-évaluation. Le FETAC a identifié certains éléments de bonnes pratiques qui devraient être pris en considération par les prestataires lors de l'élaboration de leur politique. Parmi ceux-ci figurent notamment des éléments quantitatifs et qualitatifs, par exemple la conception de dispositifs qui permettront au prestataire de générer des données quantitatives relatives aux programmes sur une base continue.

### **2.2.5. Danemark**

Les prestataires n'ont pas de valeurs fixées à atteindre en termes de nombres d'étudiants terminant un cursus d'EFP. La raison sous-jacente à cet état de fait est que les prestataires travaillent dans différents contextes régionaux et locaux. Ces conditions extérieures signifient que les possibilités et les opportunités ouvertes aux prestataires peuvent être très différentes. Toutefois, il existe des critères concernant la situation financière des établissements d'enseignement. L'accréditation n'est pas utilisée dans le système d'EFP (enseignement et formation professionnels initiaux (EFPI) et continus (EFPC)), mais elle a été utilisée pendant une courte période dans l'enseignement postobligatoire (2,5 ans/3,5-4 ans).

Le ministère de l'éducation reçoit les résultats concernant les tests nationaux écrits dans des matières de base spécifiques (examineur externe). Si les résultats d'un lycée sont mauvais, c'est-à-dire inférieurs à la moyenne de «6», le ministère de l'éducation demande des explications au lycée. Au Danemark, le système de notation est compris entre 0 et 13, et les étudiants sont recalés s'ils obtiennent des notes inférieures à 6.

La finalité poursuivie est de collecter et publier les résultats nationaux et de permettre à un lycée de comparer ses résultats à la moyenne nationale. Le ministère de l'éducation peut utiliser les informations pour entrer en contact avec le lycée si les résultats sont très médiocres. Des méthodes d'évaluation des performances des lycées/prestataires sont actuellement en cours de développement. Le ministère de l'éducation recherche des méthodes qui permettraient d'identifier les lycées nécessitant une évaluation plus approfondie.

### **2.2.6. Allemagne**

Dans l'EFP initial en Allemagne, il n'y a aucun objectif quantitatif ni aucune norme qu'une entreprise ne soit tenue d'atteindre pour être agréée en tant que prestataire de formation. Il y a bien évidemment des critères qualitatifs clairement définis qui doivent être remplis par les entreprises et par le personnel de formation responsable <sup>(6)</sup>. Pour les entreprises, les indicateurs de performance les plus importants sont les taux de réussite et les notes des stagiaires à leur examen final, mais ces indicateurs sont uniquement appliqués par les prestataires sur la base du volontariat.

S'agissant des écoles professionnelles intervenant en partenariat avec les entreprises dans le domaine de l'EFP initial, il existe des projets pilotes dans tous les *Länder*, axés sur le développement et l'assurance de la qualité, en s'appuyant à la fois sur des objectifs et des normes quantitatifs et qualitatifs.

La recherche montre que de nombreux prestataires en matière d'EFP continu utilisent déjà des outils d'assurance qualité (par exemple ISO9000ff et auto-évaluation) (Balli et al., 2004). L'accent est donc souvent mis sur les normes volontaires. Les normes de performance quantitatives dans l'EFP continu financé par des fonds publics, qui ont été introduites par l'Agence fédérale pour l'emploi en tant que critères de financement public, constituent une exception. Selon ces normes quantitatives, les prestataires de cours de formation financés par des fonds publics doivent atteindre un taux de placement sur le marché du travail de 70 % dans les six mois suivant la formation. Sinon, les autres formations du prestataire en question risquent de ne pas être financées.

### **2.2.7. Pays-Bas**

Plusieurs normes sont utilisées aux Pays-Bas. Elles comprennent les normes sur l'accessibilité, la durabilité (par exemple, l'environnement d'apprentissage, le matériel pédagogique), les qualifications (transferts au sein de l'école, lutte contre l'abandon scolaire), l'autoréglementation, la gestion de l'adaptabilité et l'organisation.

Les normes sont également utilisées dans le processus d'accréditation des entreprises proposant des apprentissages. Les écoles professionnelles doivent aussi satisfaire à un certain nombre de normes concernant par exemple les emplois du temps, les programmes d'enseignement et les contrats avec les étudiants. Il y a également des normes de qualification pour les enseignants.

Des objectifs quantitatifs relatifs au taux d'abandon scolaire doivent être atteints. Les taux de participation à l'apprentissage tout au long de la vie et les résultats désirés au niveau du système doivent être formulés par chaque centre de formation régional. Suivant l'agenda de

---

<sup>(6)</sup> Loi sur la formation professionnelle 2005, partie 2, division 3, sections 27, 28.

Lisbonne, le nombre d'abandons scolaires devrait être réduit de moitié d'ici 2010. S'agissant de l'apprentissage tout au long de la vie, au moins 12,5 % de la population devraient participer à des activités d'enseignement ou de formation.

Les prestataires doivent contribuer aux mêmes objectifs que ceux décrits au niveau du système.

Par le biais des inspectorats, le ministère a tenté d'inciter les prestataires à établir, dans une certaine mesure, des objectifs d'auto-évaluation. Les formats/gabarits détaillés qui ont été élaborés, ne sont pas utilisés par les prestataires pour le moment. Il semble difficile de les encourager à travailler davantage sur la qualité alors que l'utilisation des formats/gabarits est basée sur le volontariat.

## **2.3. Niveau de l'individu**

La définition des normes de performance/résultats pour les apprenants constitue un autre domaine important. La détermination de ces normes varie selon les pays.

### **2.3.1. Italie**

Dans les établissements professionnels gérés par le ministère de l'éducation, les jeunes peuvent obtenir une qualification après un cursus de trois ans et un diplôme après deux années supplémentaires. La qualité du système éducatif est traditionnellement garantie par la définition du programme d'études national et par les examens nationaux à la fin du lycée. Des dispositions ont également énoncé ce que les enseignants devaient enseigner plutôt que ce que les élèves devaient apprendre, bien qu'implicitement, les élèves devaient également apprendre ce qui était enseigné. Dans tous les cas, aucune norme précise n'a été définie, mais le contenu et les modalités des enseignements ont été décrits en détail.

La situation est en train d'évoluer puisque l'autonomie de l'école est garantie par la Constitution italienne elle-même. Le décret sur l'autonomie de l'école<sup>(7)</sup> dispose que les écoles sont des entités autonomes à des fins d'enseignement, d'organisation et de recherche, mais le ministère fixe les objectifs spécifiques d'apprentissage.

Dans le cadre de l'application de la loi n° 53<sup>(8)</sup>, publiée en 2003 en vue de réformer le système d'enseignement et de formation professionnels, le ministère de l'éducation a

---

<sup>(7)</sup> *Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 27, 'Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche'.*

<sup>(8)</sup> *Legge 28 marzo 2003, n. 53, 'Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale'.*

promulgué un décret établissant qu'il serait responsable, au même titre que les collectivités régionales, de la définition de normes d'apprentissage minimales pour l'EFP initial.

Les partenaires sociaux doivent être consultés au sujet de la définition des professions dans les différents secteurs de l'économie.

Il existe une nouvelle offre d'EFP postobligatoire (*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*, instruction et formation technique supérieure), avec un certificat de *specializzazione tecnica superiore* qui certifie les compétences acquises dans le cadre de différentes unités ou modules.

Concernant le système d'EFP géré par les gouvernements régionaux, l'Italie disposait jusqu'à présent d'un système de qualifications très différencié.

Afin que le système soit plus cohérent, un décret du ministère du travail (mai 2001) a mis en place un système national de certifications basé sur la définition de normes minimales de résultat. Ce décret n'a pas été appliqué jusqu'à présent, en partie parce qu'entre temps, une réforme constitutionnelle a accordé davantage de pouvoirs aux collectivités régionales. Un comité établi par les régions cherche actuellement à harmoniser les différentes approches régionales afin de créer un système national de qualifications plus cohérent fondé sur des normes minimales communes.

En attendant, certaines régions telles que l'Émilie Romagne, le Piedmont et la Toscane, ont développé leur propre système de qualifications. Ces systèmes concernent l'EFP initial et continu et sont basés sur des normes de résultat liées aux compétences que les jeunes ou les adultes doivent maîtriser pour travailler dans différents secteurs professionnels.

### **2.3.2. France**

En France, le terme le plus proche de la notion de «norme» est celui de «référentiel» utilisé par le ministère de l'éducation au début des années 80.

Le processus d'élaboration des référentiels, tel qu'appliqué aux diplômes du ministère de l'éducation distingue trois types de référentiels:

- un référentiel d'activités professionnelles, document qui décrit une activité dans un contexte professionnel;
- un référentiel de certification pour un secteur professionnel, qui décrit les compétences à acquérir dans ce domaine, afin de pouvoir réaliser l'activité professionnelle concernée;
- le règlement d'examen, qui définit les conditions permettant de valider les compétences.

Le référentiel d'activités professionnelles présente le contexte de la certification et le référentiel d'examen; il précise (Cedefop; Westerhuis et Sellin, 2001):

- le rôle et les objectifs généraux du travailleur qualifié,

- les fonctions,
- les activités,
- les tâches spécifiques liées aux activités.

Le référentiel de certification dans chaque secteur professionnel décrit trois aspects de ce que l'étudiant est censé maîtriser afin d'obtenir un certificat:

1. le savoir-faire, à savoir:
  - les capacités dans les domaines d'activité généraux (par exemple, la capacité d'analyse, de préparation, de communication et d'application);
  - les compétences, à savoir les tâches spécifiques qu'une personne qualifiée devrait être capable de réaliser (par exemple, sélectionner les documents nécessaires pour une activité particulière);
2. les connaissances connexes, c'est-à-dire les informations dont une personne a besoin pour réaliser l'activité;
3. les connaissances générales (français, mathématiques, compétences sociales et professionnelles, éducation physique).

### **2.3.3. Royaume-Uni**

Le système de certification de la réalisation des normes nationales de performance/résultat est composé des *National Vocational Qualifications* (NVQ) et des *Scottish Vocational Qualifications* (SVQ).

Les NVQ sont basées sur des normes professionnelles nationales fixées par des organismes sectoriels (*Sector Skills Councils*).

Le premier cadre national des certifications (CNC), intégrant les filières universitaire et professionnelle du système a été mis en place en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du nord en 2000.

Les NVQ et SVQ sont structurées conformément à une classification basée sur les niveaux de compétences nécessaires.

Tableau 1: Le cadre national des certifications en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du nord

| Niveau cadre | Indicateurs du niveau   | Exemples de certifications  |
|--------------|---|---|
| Entrée       | Les certifications de niveau d'entrée viennent sanctionner les connaissances et compétences de base et la capacité à appliquer un apprentissage dans des situations du quotidien en suivant des instructions ou sous supervision directe. L'apprentissage à ce niveau comprend l'acquisition de savoirs et compétences de base et n'est pas orienté vers des métiers spécifiques.   | Des certifications sont proposées au niveau entrée 1, entrée 2 et entrée 3, dans toute une gamme de matières  |
| Niveau 1     | Les certifications de niveau 1 viennent sanctionner des connaissances et compétences générales et la capacité à appliquer un apprentissage en suivant des instructions ou sous supervision. L'apprentissage à ce niveau porte sur des activités essentiellement liées à des situations du quotidien et peut concerner une compétence professionnelle.   | NVQ 1; certificat de plâtrier); niveaux D – G du GCSE ( <i>certificat général de l'enseignement secondaire</i> ); certificat de réparation automobile |
| Niveau 2     | Les certifications de niveau 2 viennent sanctionner la capacité à acquérir une bonne connaissance et compréhension d'un domaine de travail ou d'études et à réaliser des tâches diverses en suivant des instructions ou sous supervision. L'apprentissage à ce niveau porte sur l'acquisition de connaissances et/ou compétences relatives à un domaine de travail ou d'études et convient à plusieurs postes.  | NVQ 2; niveaux A* – C du GCSE; certificat d'entraîneur de football; diplôme d'esthéticienne   |
| Niveau 3     | Les certifications de niveau 3 viennent sanctionner la capacité à acquérir et le cas échéant appliquer une gamme de connaissances, compétences et compréhension. L'apprentissage à ce niveau comprend l'acquisition de connaissances et compétences détaillées. Il convient à des personnes souhaitant entrer à l'université, travailler de façon indépendante, ou dans certains domaines, la supervision et la formation d'autres personnes dans leur domaine de travail.  | Certificat pour les auxiliaires d'enseignement; NVQ 3; niveau A; <i>Advanced extension awards</i> ; Certificat pour les soins aux petits animaux      |
| Niveau 4     | Les certifications de niveau 4 viennent sanctionner un apprentissage spécialisé et comprennent l'analyse détaillée d'un degré élevé d'informations et de connaissances dans un domaine de travail ou d'études. L'apprentissage à ce niveau convient aux personnes occupant des métiers techniques et spécialisés et/ou chargées de la gestion et du développement d'autres personnes. Les certifications de niveau 4 correspondent à un niveau équivalent aux diplômes d'enseignement supérieur.  | Diplôme de sport et loisirs; certificat en gestion de site; <i>Certificate in early years practice</i>  |
| Niveau 5     | Les certifications de niveau 5 viennent sanctionner la capacité à approfondir la connaissance et la compréhension d'un domaine de travail ou d'études afin de permettre la formulation de solutions et de réponses à des problèmes et situations complexes. L'apprentissage à ce niveau implique la démonstration de niveaux élevés de connaissance, d'un degré élevé d'expertise professionnelle pour un métier et de compétences dans la gestion et la formation d'autres personnes. Les certifications à ce niveau s'appliquent à des personnes travaillant en tant que techniciens supérieurs, cadres ou dirigeants. Les certifications de niveau 5 correspondent à un niveau équivalent aux qualifications d'enseignement supérieur tels que des diplômes de l'enseignement supérieur, <i>Foundation degree</i> et autres diplômes qui ne donnent généralement pas accès à des cursus de perfectionnement. | Diplôme en construction; Certificat artistique  |

| Niveau cadre | Indicateurs du niveau  | Exemples de certifications                                    |
|--------------|--|---|
| Niveau 6     | Les certifications de niveau 6 viennent sanctionner un niveau élevé de connaissances spécialisées dans un domaine de travail ou d'études en réponse à des problèmes et situations complexes. L'apprentissage à ce niveau comprend l'acquisition d'un degré élevé de connaissances professionnelles et s'applique aux personnes travaillant en tant que professionnels experts ou dans des positions managériales. Les certifications de niveau 6 correspondent à un niveau équivalent aux diplômes de <i>bachelors with honours, graduate certificates</i> et <i>graduate diplomas</i> . | Certificat ou diplôme de management                           |
| Niveau 7     | Les certifications de niveau 7 viennent sanctionner des niveaux de connaissances très poussés et complexes qui permettent l'élaboration de réponses approfondies et originales à des problèmes et situations compliqués et imprévisibles. L'apprentissage à ce niveau comprend la démonstration d'un niveau élevé de connaissances professionnelles spécialisées et s'adresse aux cadres supérieurs et dirigeants. Les certifications de niveau 7 correspondent à un niveau équivalent aux diplômes de master, <i>postgraduate certificates</i> et <i>postgraduate diplomas</i> .        | Diplôme de traduction;<br><i>Fellowship in music literacy</i> |
| Niveau 8     | Les certifications de niveau 8 concernent d'éminents experts ou praticiens dans un domaine particulier. L'apprentissage à ce niveau comprend le développement d'approches nouvelles et créatives qui étendent ou redéfinissent des connaissances ou pratiques professionnelles existantes.   | <i>Specialist awards</i>                                      |

Source: *Qualifications and Curriculum Authority (QCA), The National Qualifications Framework*, du site web de la QCA: [http://www.qca.org.uk/qca\\_5967.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_5967.aspx) [22.8.2007].

Les NVQ attestent qu'une personne peut exercer le métier pour lequel elle a été diplômée conformément aux normes nationales. Il n'y a pas de restrictions sur la façon, la date et le lieu où le candidat développe ses capacités. La qualification peut être obtenue en fait par toute personne en mesure de démontrer qu'elle a atteint la norme requise par la procédure d'évaluation. Dans le cadre des NVQ, les candidats doivent faire état des compétences acquises en termes de capacités pratiques nécessaires pour occuper un emploi particulier. Le candidat dispose d'un portefeuille qui atteste des compétences acquises.

Les NVQ sont exprimées en unités (généralement 8 à 12 unités pour une certification). Chaque unité est définie par:

- des secteurs (une description du domaine de compétences; une unité comprend généralement entre 3 et 8 secteurs);
- des critères de performance (décrivant les résultats à partir desquels on peut juger des compétences);
- un domaine (décrivant les différents aspects, contextes, etc. dans lesquels les compétences doivent être démontrées);
- des exigences en termes de preuves (le type de preuves qui devraient être utilisées pour fonder l'évaluation des compétences);

- les connaissances sous-jacentes / exigences en termes de connaissances (le savoir, les principes, la théorie, etc. liés au domaine de compétences décrit dans les sections).

Dans le cadre du système écossais de certifications professionnelles (SNVQ), les unités sont spécifiées en termes de:

- résultats,
- critères de performance,
- exigences en termes de preuves.

Les autorités de réglementation - la QCA, la Qualifications, Curriculum and Assessment Authority (ACCAC) pour le Pays de Galles et le Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) en Irlande du nord – sont responsables de l'élaboration d'un cadre cohérent regroupant toutes les certifications agréées.

Le cadre écossais de crédits et de certifications (*Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF*) compte 12 niveaux. Le niveau 1 correspond aux résultats des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage importantes et profondes, alors que le niveau 12 concerne les résultats liés aux études doctorales.

#### **2.3.4. Irlande**

Le cadre national des certifications a été lancé par la National Qualifications Authority of Ireland en octobre 2003. Ce cadre compte dix niveaux qui sont tous définis en termes de normes générales de connaissances, aptitudes ou compétences. Ces normes génériques déterminent les résultats à atteindre par les apprenants souhaitant obtenir une certification à chacun des niveaux du cadre. Les dix niveaux permettent d'englober les diplômes obtenus à l'école, sur le lieu de travail, dans la communauté et dans des centres de formation, des lycées et des universités, à partir du niveau d'apprentissage de base jusqu'au niveau le plus avancé. L'apprentissage acquis grâce à l'expérience sur le lieu de travail ou d'autres contextes non formels sera également reconnu par une certification.

Le but n'est pas simplement de fournir un référentiel des diplômes existants: les conseils chargés des certifications mettront en place des systèmes de nouvelles certifications pour le cadre national des certifications. Ces nouvelles certifications seront établies à partir des résultats d'apprentissage définis en termes de normes de connaissances, aptitudes et compétences. Le fait que les nouveaux diplômes soient basés sur les résultats constitue une évolution importante par rapport à la pratique habituelle de bon nombre de systèmes de certifications existants, dans la mesure où les certifications ne sont plus basées sur les intrants, ou la durée des programmes, et se concentrent désormais sur l'évaluation des performances.

À chaque niveau du cadre correspondent un ou plusieurs types de certifications. Le concept de type de certifications est essentiel pour ce cadre, car il s'agit du dispositif englobant des certifications individuelles ou spécifiques. Un type de certifications est une classe de

certifications spécifiques qui ont des caractéristiques et des niveaux communs. Les types de certifications sont indépendants des domaines d'apprentissage. Par exemple un *Honours Bachelor Degree* est un type de certifications alors qu'un *Honours Bachelor Degree in business management* est une certification spécifique.

Chaque type de certifications a son propre descripteur de type de certifications. Le descripteur indique les principales caractéristiques, profil et normes générales du type de certifications. Sur cette base, un domaine de certifications spécifiques peut être établi pour chaque type de certifications.

La National Qualifications Authority of Ireland est chargée de définir les niveaux et d'établir les descripteurs de type de certifications.

Les dix niveaux du cadre permettent de couvrir l'éventail d'apprentissage le plus large possible. Les certifications de niveau 1 par exemple sanctionnent la capacité à réaliser certaines tâches de base, alors que les certifications de niveau 10 valident la capacité à découvrir et développer de nouvelles connaissances et compétences jouxtant avec la recherche et des bourses d'études. Le modèle de cadre propose également toute une gamme de types de certifications. Ces niveaux et types de certifications constituent un dispositif souple qui assure la reconnaissance de tous les acquis pédagogiques.

Le rôle spécifique du FETAC est de déterminer les normes de connaissances, aptitudes ou compétences pour les certifications spécifiques des niveaux 1 à 6 du cadre national des certifications. Il a récemment publié sa politique sur la définition des normes (FETAC, 2005b) suite à une vaste consultation et une étude des pratiques en Europe, en Afrique du sud, en Nouvelle Zélande et en Australie.

### **2.3.5. Danemark**

Au Danemark, le passage des examens et l'obtention de certificats est soumis à trois règles générales:

- les élèves/étudiants doivent obtenir au moins la note «6» à l'examen final / de compagnon;
- la note «6» peut être exigée dans certaines matières – la situation varie selon les programmes;
- la moyenne des notes de l'étudiant (après évaluation de l'enseignant et examens par des examinateurs extérieurs) doit être au minimum de «6». Comme indiqué précédemment, le système de notation danois va de 0 à 13 et tous les étudiants obtenant une note inférieure à 6 sont recalés.

Les objectifs sont définis et décrits en termes de certifications et de compétences pour chaque type d'enseignement et chaque matière. Des normes professionnelles élevées sont exigées dans le cadre des examens finaux.

Les comités professionnels de différents programmes d'EFP établissent l'examen de compagnon à utiliser. Cela signifie qu'ils fixent les normes tant dans les programmes d'études que dans les examens.

L'un des meilleurs indicateurs pour l'ensemble du système éducatif est la proportion d'étudiants trouvant un emploi dans le secteur/domaine professionnel. La moyenne est à l'heure actuelle de 80 %. Si ce taux descend sous la barre des 70 %, les comités professionnels sont convoqués à une réunion. Les prestataires n'ont toutefois aucune obligation à cet égard.

### **Motivation et compétence dans le cadre de l'enseignement postobligatoire et supérieur:**

La proportion d'étudiants poursuivant leurs études dans l'enseignement postobligatoire est enregistrée mais n'a aucune conséquence sur eux. Des niveaux d'entrée spécifiques sont définis en général et pour des matières spécifiques en tant que condition préalable à l'accès à l'enseignement supérieur. L'évaluation des apprentissages antérieurs de la personne est prévue. Toutefois, il est souvent difficile de faire reconnaître ces apprentissages – notamment pour les admissions à l'enseignement postsecondaire et à l'université.

### **2.3.6. Allemagne**

Les *Länder* sont responsables de l'enseignement primaire et secondaire depuis leur création après 1945. Pour garantir la transparence et la comparabilité de l'EFP initial, il existe une coopération complexe entre les différents acteurs impliquant les représentants du monde des entreprises et l'État, tant au niveau fédéral que régional (*Länder*). Cette coopération couvre tous les aspects structurels et liés au contenu de la formation et de l'évaluation ainsi que les responsabilités communes des acteurs vis-à-vis des élèves qui sont formés dans le cadre d'un système en alternance dans des entreprises et des établissements professionnels.

Une demande de projet visant à mettre en place un nouveau métier ou moderniser un métier existant peut être faite via le gouvernement fédéral ou les *Länder*. Ce sont souvent les organisations patronales et parfois les syndicats qui prennent ces initiatives. Dans le cas d'une demande passant par le gouvernement fédéral, le ministère fédéral compétent, à savoir généralement, le ministère fédéral de l'économie et de la technologie (BMW), définit les critères de base pour la formation professionnelle concernée (dont le nom du métier, la durée et la structure de la formation, le cursus cadre pour la formation en entreprise, et les grandes lignes des certifications nécessaires), en accord avec le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF) et avec la participation d'organisations spécialisées, des partenaires sociaux et de l'institut fédéral pour l'enseignement et la formation professionnels (BIBB). Un comité de coordination fédéral / des *Länder* décide ensuite de la nouvelle structure, à savoir, la modernisation ou la création du métier concerné. Les projets de documents sont alors préparés par différentes entités: le projet de règlement de formation est rédigé par des experts fédéraux, alors que le projet de programme cadre est établi par des experts des *Länder* en tant

que membres du comité du programme cadre. La coordination est assurée par la conférence permanente des ministères de l'éducation et des affaires culturelles des *Länder*.

Les partenaires sociaux sont associés à la préparation et à la coordination des versions provisoires et les décisions sont prises d'un commun accord par toutes les parties concernées. Cet accord permet de garantir la pertinence du règlement établi et sa mise en œuvre rapide. L'étape suivante est une réunion conjointe présidée par le BMBF avec les représentants des associations de haut niveau concernées, des experts fédéraux et des *Länder* ainsi que du BIBB afin de finaliser le contenu et le calendrier prévus dans les projets de nouveau règlement de formation et de programme cadre.

Après discussion au sein du comité des *Länder* et du comité permanent du BIBB, les projets sont approuvés par décision formelle du comité de coordination fédéral / des *Länder*. Lorsque l'ensemble du processus est finalisé, le règlement de formation est adopté et publié par le ministère fédéral responsable, en accord avec le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF) et le programme cadre est publié (Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2003:22).

Les normes pour les apprenants sont décrites dans le règlement de formation dans le cadre des spécifications d'examen. Par exemple, les examens finaux doivent démontrer que l'étudiant maîtrise les compétences professionnelles nécessaires, possède les connaissances et qualifications professionnelles nécessaires et connaît les matières enseignées dans l'établissement professionnel à temps partiel, qui sont des éléments essentiels de sa formation initiale.

### **2.3.7. Pays-Bas**

Les certifications et les objectifs de performance ne sont pas toujours présentés et décrits comme des normes de performance, mais les apprenants doivent bel et bien atteindre un certain nombre de normes au cours de leur cursus. Ces normes sont établies dans le cadre des exigences pour l'obtention de certificats et des différents examens.

La COLO (l'association néerlandaise de centres d'expertise sur l'enseignement professionnel, la formation et le marché du travail) représente 19 centres d'expertise, qui concernent chacun un secteur particulier des affaires ou de l'industrie. La COLO est responsable d'un certain nombre d'activités liées aux certifications:

- évaluation des diplômes étrangers;
- reconnaissances des certifications professionnelles;
- délivrance des compléments de certificats Europass;
- point de référence national.

La COLO s'efforce de traduire et de transformer les besoins du marché du travail dans différents secteurs en profils de compétences. À partir de ces profils, la COLO participe

activement à la création d'une structure de qualifications puis d'une structure de formation et d'examen. Ce travail s'inscrit dans le système d'établissement de normes de performance pertinentes pour les étudiants dans chaque secteur et type d'enseignement.

Les performances peuvent également être mesurés plus indirectement en examinant la satisfaction en tant qu'indicateur pour déterminer si les normes de performance ont été atteintes. Cela est réalisé en étudiant les taux de satisfaction sur les lieux de travail, notamment ceux qui proposent l'apprentissage. Il n'y a pas de normes concernant le taux de satisfaction, mais les réponses donnent une bonne indication de la qualité perçue, du point de vue du lieu de travail. Ce taux de satisfaction porte tant sur la satisfaction directe de l'étudiant qu'indirectement sur la satisfaction de l'enseignement ou de la formation dans son ensemble.

## **2.4. Secteurs**

De nombreux secteurs professionnels s'intéressent à l'utilisation de normes internationales, notamment ceux qui ont une dimension internationale ou qui nécessitent des compétences spécifiques très perfectionnées en raison de la nature critique des processus professionnels concernés.

Deux approches peuvent être utilisées pour établir ces normes. La première est une approche descendante, associant la Commission européenne ou les organismes représentatifs au niveau européen; la seconde est une approche ascendante, telle qu'elle a été préconisée par les associations sectorielles, qui s'est popularisée tant au niveau national qu'international.

Tout d'abord, citons le dialogue social européen, qui date des années 70 et qui a en permanence soulevé des questions relatives à l'éducation et la formation au niveau sectoriel. Plusieurs secteurs ont notamment adopté des dans les années 90 des stratégies d'enseignement et de formation. Au cours des cinq dernières années, des accords ont été conclus dans les secteurs de la coiffure et du sucre (1998), la pêche (2000), le transport maritime (2001), les services postaux, la banque et l'agriculture (2002). Ces accords n'ont pas été élaborés sur la base d'un modèle unique et on relève des différences considérables quant à leur degré de détail ainsi que leur impact pratique sur l'enseignement et la formation. Au total, plus d'une centaine d'accords ont été conclus depuis le début du processus.

Le secteur des transports, par exemple, fixe depuis longtemps des normes internationales de certifications, comme en témoigne le transport aérien et maritime par exemple. Bien que les organismes internationaux tels que l'organisation maritime internationale soient généralement à la source des initiatives, la proposition de directive européenne sur la formation des conducteurs routiers (Parlement européen, 2003) fournit un exemple intéressant de la façon de développer des qualifications sectorielles. Cette directive vise à une harmonisation fondamentale de la formation de base et continue (dans l'UE) qui devrait accroître la mobilité des travailleurs; de ce fait, le lieu de résidence d'un travailleur et sa langue, ne devraient pas

être des critères empêchant l'exercice du métier suite à l'achèvement de la formation initiale ou continue.

La directive présente une structure de formation professionnelle à mettre en place dans tous les États membres (formation minimum obligatoire, formation de base complète et formation continue) organisée en fonction d'un ensemble de spécifications détaillées minimales de formation continue. La proposition détaille le calendrier d'introduction des dispositions, les procédures relatives aux épreuves et examens, les certificats à délivrer ainsi que les règles concernant les dérogations par rapport à la formation.

Un autre secteur intéressé par la mise en place de normes internationales de qualifications en raison de la nature critique des processus de travail concernés est celui de la soudure. Le projet Euroweld, financé par la Commission européenne et coordonné par la fédération européenne du soudage, assemblage et coupage (European Federation for Welding, Joining and Cutting, plus connue sous l'acronyme EWF, European Welding Federation), vise à développer et mettre en œuvre un système européen commun pour la certification des soudeurs. D'autres agences de certification internationales spécialisées octroient aussi d'autres formes de certifications internationales pour les soudeurs très spécialisés.

Le projet intitulé «professionnalisation durable» fournit un autre exemple notoire de promotion des certifications au niveau sectoriel. Ce projet a été développé et encouragé par le ministère français de l'éducation en 2000/2001 et constitue de ce fait une initiative plutôt descendante qu'ascendante. Neuf pays ont participé directement au projet (la Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Grèce, l'Espagne, la France, l'Italie, la Hongrie et le Royaume-Uni) qui a bénéficié du soutien financier de la Commission européenne dans le cadre d'une action exploratoire. L'objectif du projet est de proposer une méthodologie pour l'établissement de référentiels communs de certifications européens au niveau sectoriel. Les pays participant au projet sont invités à utiliser ces référentiels comme base pour des diplômes professionnels qui seront reconnus dans toute l'Europe. Depuis son lancement au cours de l'automne 2001, le projet a développé et testé sa méthodologie dans deux secteurs, avec des référentiels pour les standardistes dans l'hôtellerie et la logistique dans l'industrie automobile.

Dans l'enseignement des langues étrangères, les écoles de langues étrangères ont convenu d'établir des échelles communes pour attribuer la certification. Par exemple, l'échelle de l'Alte (Association of Language Testers in Europe) qui est utilisée par beaucoup d'écoles d'enseignement des langues étrangères et qui permet de comparer les certificats décernés dans différentes écoles. L'Unesco a également établi un cadre de référence commun pour les langues, qui englobe les différents systèmes de certification.

Au Danemark, les secteurs font partie intégrante du système d'enseignement et peuvent ainsi s'assurer que leurs exigences et demandes particulières sont couvertes:

- les comités professionnels dans tous les programmes d'EFP fixent des objectifs relatifs aux matières et au programme. Dans les matières de base plus générales telles que le danois, l'anglais, etc. le programme est établi par le ministère danois de l'éducation pour l'EFP;
- les comités professionnels dans plusieurs programmes d'EFP formulent l'examen de compagnon à utiliser. Cela signifie qu'ils fixent les normes tant pour le programme que pour l'examen;
- le taux d'employabilité – l'un des six indicateurs – est utilisé et évalué au niveau sectoriel au Danemark. Le critère est de 70 % d'employabilité. L'employabilité des étudiants achevant leur cursus en 2003 est par exemple évaluée en 2004. Le congé de maternité est pris en compte. Évidemment, le résultat dépend du taux global d'emploi. On observe des différences régionales. En général, le taux d'employabilité est d'environ 80 % lorsqu'il est évalué ainsi;
- tous les scores faibles doivent être examinés minutieusement car, dans bien des cas, le problème pourrait ne pas relever du programme. Le ministère danois de l'éducation invite les comités professionnels (branche/secteur) responsables des programmes d'EFP qui affichent un score inférieur à 70 % à une réunion annuelle visant à discuter des programmes (accès, offre/demande de stagiaires et lieux de travail qui concluent des contrats avec les stagiaires, objectifs et contenu du programme (cursus), performances (examen final des étudiants) et autres informations/évaluations);
- le ministère n'utilise pas spécifiquement les informations provenant des systèmes d'assurance qualité des lycées, bien qu'ils fassent partie de son approche globale de la qualité.

Enfin, concernant les technologies de l'information, le passeport de compétences informatique européen (PCIE), qui a été créé à des fins commerciales, couvre désormais un éventail de compétences informatiques et est considéré comme une norme internationale dans le domaine.

## **2.5. Synthèse de l'utilisation des objectifs et normes de performance/résultat**

*Au niveau du système:*

Pour l'heure, les pays n'ont pas tous établi d'objectifs, bien que les critères de référence européens issus du processus de Lisbonne soient pris en considération dans beaucoup de pays. L'un des objectifs les plus courants est pour une certaine partie de la population ou d'un certain groupe d'âge, d'atteindre des normes et niveaux d'enseignement spécifiques. Le principal objectif est d'accroître le niveau global d'éducation. On relève également des exemples d'autres types d'objectifs qui ne sont pas liés à la population dans son ensemble mais à des groupes spécifiques, en vue d'obtenir une plus grande égalité et d'améliorer la situation des catégories les plus défavorisées de la population.

Tableau 2: Objectifs et normes de performance/résultat au niveau du système, par pays

| Objectifs et normes au niveau du système  | Pays        |
|---|-------------|
| Les normes au niveau du système concernent essentiellement les intrants et les processus. Une attention est portée à la satisfaction des critères de référence européens.   | Italie      |
| <p>100 % des élèves doivent obtenir un diplôme ou une certification reconnue à la fin de leur scolarité ou formation initiale.</p> <p>80 % des élèves doivent atteindre le niveau baccalauréat.</p> <p>50 % des élèves doivent obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur.</p> <p>Conformément à la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), au moment de la rédaction du rapport, les ministères préparaient leurs programmes d'activité comportant les actions, objectifs et indicateurs pour 2006. Le ministère du travail envisageait de lancer une action afin de faciliter l'accès à la qualification, avec les objectifs et indicateurs suivants:</p> <p>(a) pour améliorer l'accès aux certifications et à l'emploi par le développement des apprentissages; les indicateurs sont:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'importance accordée aux apprentissages dans le cadre du second cycle professionnel (niveaux IV et V);</li> <li>• l'importance accordée aux apprentissages des niveaux supérieurs dans le cadre de l'ensemble du système d'apprentissage;</li> <li>• l'importance accordée aux apprentissages dans les grandes entreprises.</li> </ul> <p>(b) pour améliorer l'accès aux qualifications en vue d'un emploi, via le développement de contrats de qualification; les indicateurs sont les suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• taux d'abandon des études,</li> <li>• taux de qualification reconnue.</li> </ul>   | France      |
| <p>Accords de service public (<i>Public Service Agreements – PSA</i>):</p> <p>Objectif III: tous les jeunes atteignant 19 ans devraient être prêts à accéder à un emploi qualifié ou à l'enseignement supérieur.</p> <p>Accroître de trois pour cent la proportion de jeunes de 19 ans qui atteignent au moins le niveau 2, entre 2004 et 2006, et de deux pour cent de plus entre 2006 et 2008, et augmenter la proportion de jeunes qui atteignent le niveau 3. Réduire de deux pour cent d'ici 2010 la proportion de jeunes déscolarisés, sans emploi et qui ne suivent pas de formation.</p> <p>Objectif IV: s'attaquer au problème de pénurie des compétences des adultes</p> <p>Accroître le nombre d'adultes ayant les compétences requises pour garantir leur employabilité et l'accès à des niveaux supérieurs de formation en s'efforçant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'améliorer le niveau des compétences de base de 2,25 millions d'adultes entre le lancement de l'initiative «Des compétences pour la vie» en 2001 et 2010, le cap de 1,5 million étant prévu pour 2007;</li> <li>• de réduire d'au moins 40 %, d'ici 2010, le nombre d'adultes en activité qui n'ont pas la qualification professionnelle nationale NVQ 2 (<i>National Vocational Qualification</i>) ou une qualification équivalente. Des efforts consentis dans ce sens devraient permettre à un million d'adultes en activité d'atteindre le niveau 2 entre 2003 et 2006.</li> </ul> | Royaume-Uni |
| <p>90% de personnes atteignant le niveau secondaire supérieur ou équivalent d'ici 2006.</p> <p>Réduction de moitié des élèves ayant de grandes difficultés en lecture et écriture d'ici 2006.</p> <p>Réduction de 10-20 % de la proportion d'adultes de 16-64 ans ayant un bagage limité en matière de lecture et écriture d'ici 2007.</p> <p>Passage de 16 % en 1998 à 27 % d'ici 2006 de la proportion de nouveaux venus socialement défavorisés dans l'enseignement supérieur. Augmentation de 0,9 à 1,8 % de la proportion de personnes handicapées.</p>  | Irlande     |
| <p>Réduction de moitié du nombre d'abandons précoces des études d'ici 2010.</p> <p>Au moins 12,5 % de la population participant à l'éducation et la formation.</p>  | Pays-Bas    |
| <p>Pas de normes de performance spécifiques, mais plusieurs indicateurs sont utilisés, par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nombre de candidats à une formation d'ici le 30 septembre;</li> <li>• rapport entre l'offre et la demande de places de formation;</li> <li>• taux de participation à une formation professionnelle et générale continue.</li> </ul>  | Allemagne   |
| <p>En 2001, l'objectif était que 85 % de tous les élèves devaient recevoir un «enseignement en faveur de la jeunesse» leur permettant de poursuivre leurs études au niveau universitaire, ou un enseignement et une formation professionnels leur conférant les compétences nécessaires pour exercer une profession nécessitant une formation spécialisée. D'ici 2015, ce taux devrait s'élever à 95 %.</p>   | Danemark    |

### *Au niveau du prestataire:*

Certains pays ont fixé des objectifs spécifiques au niveau des prestataires. Toutefois, beaucoup de pays disposent d'indicateurs généraux et non d'objectifs spécifiques à ce niveau. Dans certains cas, les objectifs sont étroitement liés au processus d'accréditation, mais en général, beaucoup d'initiatives visent à accroître l'accent placé sur les résultats. La publication des résultats des établissements est une autre initiative qui illustre la tendance à se concentrer sur les résultats sans avoir de normes spécifiques.

*Tableau 3: Objectifs et normes pour les prestataires, par pays*

| <b>Objectifs et normes pour les prestataires</b>  | <b>Pays</b> |
|---|-------------|
| Normes liées à l'accréditation des prestataires:<br>Au moins 70 % des étudiants devraient obtenir une qualification à l'issue de leur cursus.<br>Un pourcentage donné d'étudiants devrait trouver un emploi ou accéder à une formation complémentaire à la fin de leur cursus.<br>Au moins 60 % des utilisateurs/opérateurs/bénéficiaires finaux devraient émettre un avis positif à la fin de leur cursus.   | Italie      |
| Pas d'objectifs spécifiques mais les indicateurs sont les suivants: <ul style="list-style-type: none"><li>• taux de réussite au baccalauréat (pourcentage d'élèves qui réussissent l'examen final);</li><li>• taux de réussite de l'établissement (pourcentage d'élèves fréquentant l'établissement qui obtiennent le baccalauréat);</li><li>• taux de réussite (élèves obtenant le baccalauréat) parmi les élèves quittant l'école.</li></ul>  | France      |
| Les objectifs relatifs à l'apprentissage sont basés sur le taux de réussite d'un secteur dans son ensemble pour l'obtention d'un NVQ ou d'un <i>Modern Apprenticeship Framework</i> .<br>Deux seuils ont été fixés, 35 % et 40 %, afin de refléter les différences de performance dans les niveaux actuels de réussite dans le secteur.   | Royaume-Uni |
| Pas d'objectifs spécifiques, mais les prestataires doivent satisfaire certains critères dans leurs programmes, par exemple: <ul style="list-style-type: none"><li>• dispositions d'évaluation, y compris concernant la sécurité, la coordination interne et la conformité aux normes nationales, le retour d'information aux apprenants et les réclamations;</li><li>• protection assurée aux apprenants en cas d'arrêt du programme;</li><li>• auto-évaluation et examen critique, en ce compris l'association des apprenants et l'évaluation externe.</li></ul> | Irlande     |
| Dans l'EFP initial, la plupart des objectifs utilisés par les prestataires sont basés sur le volontariat, par exemple la baisse des taux de décrochage.<br>Dans l'enseignement continu à financement public, les cours de formation doivent atteindre un taux de placement sur le marché du travail de 70 % dans les six mois suivants la formation.  | Allemagne   |
| Pas d'objectifs spécifiques, mais les résultats des établissements sont enregistrés et publiés.   | Danemark    |
| Normes relatives à l'accessibilité et la durabilité (par exemple, environnement d'apprentissage, matériel pédagogique).<br>Normes relatives aux qualifications (transferts au sein des établissements, lutte contre les abandons précoces).   | Pays-Bas    |

### *Au niveau individuel:*

Dans la plupart des cas, il existe des normes nationales relatives aux normes de performance que les apprenants doivent atteindre et les différences entre pays sont donc limitées. Certains pays comptent plusieurs niveaux, avec des degrés de certifications et de compétences différents. Les pays ont adopté une approche plus ou moins souple de l'utilisation des normes de performance individuelles.

Dans quelques pays, le terme «norme de performance» n'est pas utilisé car l'accent est encore placé sur les intrants et les processus, par exemple, ce que l'enseignant doit enseigner et combien de temps les élèves doivent passer dans l'établissement professionnel. Toutefois, la tendance est à un accent de plus en plus marqué sur la performance.

Tableau 4: Normes pour les apprenants, par pays

| Normes pour les apprenants  | Pays        |
|---|-------------|
| <p>Aucune norme précise n'a jusqu'à présent été définie pour l'enseignement professionnel, mais les programmes sont assez détaillés. Le décret sur l'autonomie de l'école (DPR n. 275/99) indique que les écoles sont des entités autonomes en termes d'enseignement, d'organisation et de recherche et que le ministère fixe des objectifs d'apprentissage spécifiques.</p> <p>Les régions n'ont pas à ce jour mis en place de système national des certifications.</p> <p>Certaines régions, telles que l'Émilie-Romagne, le Piedmont ou la Toscane, élaborent leur propre système de qualifications. Ces systèmes concernent l'EFP initial et continu et sont basés sur des normes de résultat liées aux compétences que les jeunes ou les adultes doivent maîtriser pour travailler dans les domaines professionnels.</p> | Italie      |
| <p>Le référentiel de certification décrit trois aspects de ce qu'un étudiant est censé maîtriser pour obtenir un certificat:</p> <p>(a) le savoir-faire, à savoir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les capacités dans les domaines d'activité généraux;</li> <li>• les compétences, à savoir les tâches spécifiques qu'une personne qualifiée devrait être capable de réaliser;</li> </ul> <p>(b) les connaissances connexes, c'est-à-dire les informations dont une personne a besoin pour réaliser l'activité;</p> <p>(c) les connaissances générales.</p>   | France      |
| <p>Le système de certification de la réalisation des normes nationales de performance/résultat est composé des <i>National Vocational Qualifications (NVQ)</i> et des <i>Scottish Vocational Qualifications (SVQ)</i>.</p> <p>Les NVQ sont basées sur des normes professionnelles nationales fixées par des organismes sectoriels (les conseils des compétences sectorielles).</p> <p>Les NVQ et SVQ sont structurées conformément à une classification basée sur les niveaux de compétences nécessaires.</p>   | Royaume-Uni |
| <p>Le cadre national des certifications compte 10 niveaux qui sont tous définis en termes de normes générales de connaissances, aptitudes ou compétences.</p> <p>Ces normes génériques déterminent les résultats à atteindre par les apprenants souhaitant obtenir une certification à chacun des niveaux du cadre général.</p>   | Irlande     |
| <p>Règles générales relatives au passage des examens et à l'obtention de certificats:</p> <p>(a) les élèves/étudiants doivent obtenir au moins la note «6» à l'examen final / de compagnon;</p> <p>(b) la note «6» peut être exigée dans certaines matières – la situation varie selon les programmes;</p> <p>(c) la moyenne des notes de l'étudiant (après évaluation par l'enseignant et examens avec des examinateurs extérieurs) doit être au minimum «6».</p>  | Danemark    |
| <p>Les examens finaux doivent démontrer que l'étudiant maîtrise les compétences professionnelles nécessaires, possède les connaissances et qualifications professionnelles nécessaires et connaît les matières enseignées dans l'école professionnelle à temps partiel en tant qu'éléments essentiels de sa formation initiale. Les examens sont basés sur le règlement de formation initiale.</p>  | Allemagne   |
| <p>Les qualifications et les objectifs de performance ne sont pas décrits comme des normes de performance, mais les apprenants doivent atteindre plusieurs normes dans le cadre des exigences pour l'obtention de certificats et dans les différents examens.</p>   | Pays-Bas    |

## **2.6. Évaluation et accréditation liées aux objectifs et normes de performance**

Comme indiqué précédemment, les normes de performance sont étroitement liées à l'évaluation et à l'accréditation car les normes font souvent partie intégrante de la procédure d'accréditation ou d'évaluation. L'utilisation de normes peut être liée à la fois à l'évaluation des apprenants et à l'évaluation des prestataires.

### **2.6.1. Italie**

La nouvelle loi de réforme du système d'éducation et de formation établit, conformément aux exigences constitutionnelles, les tâches de base des régions dans le cadre de l'organisation du système d'EFP. Le décret concernant le secondaire stipule que le système d'évaluation national est destiné à vérifier que les tâches de base sont bien accomplies. Une agence opérationnelle, *Invalsi* (l'agence nationale pour l'évaluation du système éducatif) se trouve au cœur du système et le ministère de l'éducation, le ministère du travail et les régions sont représentés au sein du conseil d'*Invalsi*. Concernant l'EFP, d'autres agences travaillant dans ce domaine seront également impliquées dans les activités d'évaluation.

Dans le cadre de l'évaluation des prestataires, des rapports d'auto-évaluation et des inspections sur site sont utilisés afin de s'assurer que les prestataires satisfont les conditions d'accréditation. Généralement, un prestataire qui souhaite être accrédité soumet une demande et s'efforce de remplir les normes d'accréditation; des justificatifs doivent être fournis. Si l'analyse des documents fournis effectuée par des agents régionaux est positive, le prestataire reçoit une accréditation temporaire qui devient définitive (pour deux ou trois ans) après une inspection sur place.

Dans les établissements professionnels gérés par le ministère de l'éducation, les performances des apprenants sont généralement évaluées par l'enseignant. À la fin du lycée, il y a un examen final avec la participation d'un comité d'examen composé d'un président extérieur et des enseignants de la classe.

Pour obtenir une certification à l'issue des programmes d'EFP dispensés par les régions, les étudiants passent un examen final organisé en présence d'un comité constitué d'un représentant externe (un fonctionnaire de l'administration régionale) et des enseignants de la classe.

### **2.6.2. France**

Pour l'évaluation des objectifs nationaux, chaque programme présenté dans la loi de finances doit être accompagné d'un projet annuel de performances comprenant en particulier «la présentation des actions, des coûts associés, des objectifs poursuivis, des résultats obtenus et attendus pour les années à venir, mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est

justifié» (Loi organique relative aux lois de finances, article 51). L'adoption de la loi de finance constitue une activité parlementaire importante.

Pour évaluer si les apprenants ont atteint les normes, des règlements d'examen définissent les règles relatives aux examens en général dans la formation à plein temps:

- nature des épreuves;
- forme d'évaluation (écrite, pratique, orale, continue);
- coefficient attribué à chaque épreuve;
- durée de chaque épreuve.

Chaque épreuve est conçue en fonction des compétences qu'elle évalue, des connaissances connexes qu'elle valide, du support utilisé pour son administration et de la nature des performances attendues du candidat.

Concernant la validation de l'expérience professionnelle, l'évaluation des qualifications est placée sous la responsabilité d'une commission d'évaluation nommée par la CPNE (Commission paritaire nationale de l'emploi) compétente. Elle comprend des épreuves et une évaluation des compétences professionnelles à partir de la situation professionnelle.

### **2.6.3. Royaume-Uni**

Jusqu'à 2000, le NACETT (National Advisory Council for Education and Training Targets), organisme géré par des employeurs établi en 1993 par le ministère de l'éducation et de l'emploi, était le principal organe consultatif du gouvernement concernant la réalisation des objectifs en matière d'enseignement et de formation. Depuis le 1<sup>er</sup> avril 2001, le *Learning and Skills Council* (LSC) est chargé de conseiller le gouvernement sur l'apprentissage après 16 ans. Les rapports du LSC permettent un suivi annuel des avancées du système d'enseignement et de formation par rapport aux objectifs fixés.

L'évaluation de la qualité des prestataires / de l'offre de formation est basée sur un système qui associe auto-évaluation annuelle et inspection externe. Les organismes de financement tiennent compte des résultats de l'auto-évaluation et de l'inspection dans la planification et l'achat d'offres de formation au niveau local. L'auto-évaluation est liée aux actions d'auto-amélioration où les résultats sont transformés en plan de développement. Dans ce processus, tous les prestataires doivent évaluer leurs performances par rapport à des données nationales sur les réalisations des apprenants et d'autres indicateurs clés de performances et convenir d'objectifs d'amélioration ambitieux avec l'organisme de financement dans le cadre de leur plan de développement. Des orientations et bonnes pratiques ont été élaborées à l'intention des prestataires et des programmes d'aide sur mesure sont disponibles pour leur permettre d'améliorer leurs pratiques d'auto-amélioration.

Les résultats d'inspection sont publiés pour tous les prestataires et sont utilisés avec d'autres données publiées sur les performances des apprenants afin de justifier les choix faits par des

apprenants éventuels. Les rapports d'auto-évaluation annuelle ne sont actuellement pas publiés.

L'évaluation des personnes souhaitant acquérir une qualification est organisée par des centres d'évaluation (centres de formation ou *further education colleges*) qui sont certifiés par un organisme certificateur. Les candidats peuvent être évalués pour des NVQ/SNVQ complètes ou pour certaines unités seulement.

L'évaluation couvre:

- les compétences par rapport à des normes données;
- les connaissances et la compréhension concernées;
- la capacité à utiliser des compétences et appliquer une connaissance et compréhension aux tâches correspondantes.

Les organismes certificateurs doivent tenir à jour un registre de l'ensemble de leurs vérificateurs et fournir ces informations aux autorités de réglementation sur demande.

#### **2.6.4. Irlande**

Concernant l'évaluation des prestataires, un rapport d'auto-évaluation doit être soumis par les prestataires au FETAC dans le cadre de l'assurance qualité; les prestataires doivent établir une politique et des processus pour l'auto-évaluation des programmes, avec des éléments à la fois qualitatifs et quantitatifs.

Dans le cadre de l'assurance qualité, le FETAC mène également un suivi et une évaluation externes par rapport aux critères précédemment établis. Ce processus comprend la collecte d'informations quantitatives à partir desquelles les données et tendances peuvent être analysées. Deux évaluateurs sont prévus par prestataire afin d'évaluer l'assurance qualité du prestataire; ils travaillent par rapport à des critères détaillés et doivent obtenir un consensus. Le FETAC évalue ensuite leurs conclusions.

Concernant l'évaluation des apprenants, un document de consultation a été préparé avec les propositions suivantes:

- le prestataire est responsable de l'évaluation;
- l'évaluation doit être menée de façon juste et cohérente;
- les prestataires doivent mettre en place des politiques et procédures d'évaluation appropriées;
- le FETAC doit approuver les dispositions des prestataires en matière d'assurance qualité concernant l'évaluation avant le début du programme;
- le FETAC contrôle les programmes afin de s'assurer que les prestataires procèdent à des évaluations justes et cohérentes;

- l'obtention de *major awards* de niveau 1 et 2 ne sera pas classée;
- l'obtention de *minor awards* de niveau 1 et 2 sera classée comme une réussite;
- les apprenants qui n'atteignent pas la norme requise pour le *minor award* vont en apprentissage complémentaire;
- toutes les certifications peuvent être obtenues grâce à une validation des acquis.

### 2.6.5. Danemark

L'épine dorsale de la stratégie danoise en matière de qualité est l'auto-évaluation par les établissements d'EFP. Tous les prestataires sont tenus d'évaluer leurs propres performances et les cours qu'ils dispensent de façon régulière. Les résultats de ces auto-évaluations doivent ensuite être rendus publics sur leur site web.

Conformément à la loi, tous les prestataires d'EFP doivent disposer d'un système de gestion de la qualité et d'un plan qualité <sup>(9)</sup>. En outre, les règles nationales en matière de qualité indiquent que le plan qualité pour l'auto-évaluation doit comprendre un certain nombre de domaines prioritaires décidés au niveau national.

Dans l'EFP initial, les prestataires doivent avoir:

- un système de gestion de la qualité;
- des procédures pour l'auto-évaluation dans huit domaines prioritaires <sup>(10)</sup>;
- un plan de suivi et un plan relatif à la diffusion publique des résultats.

Toutefois, les établissements peuvent choisir librement leur propre concept de qualité et il n'existe pas de modèle ou de système national que le prestataire serait obligé d'utiliser. Une des raisons expliquant cette situation est que les prestataires d'EFP sont très différents en termes de taille, de culture organisationnelle et d'offre d'EFP proposée, et ils doivent donc avoir la possibilité/liberté d'adapter leur stratégie qualité aux besoins locaux et à la culture locale. Afin de respecter les règles de qualité, la plupart des établissements ont créé une nouvelle fonction de «coordonnateur qualité» assumant des responsabilités spécifiques en matière de gestion de la qualité.

Bien que l'auto-évaluation interne soit la colonne vertébrale de la stratégie qualité danoise, l'évaluation externe s'avère également essentielle et son importance s'accroît. L'accent est placé sur la façon d'améliorer l'évaluation externe nationale de l'EFP, à partir des informations fournies par les prestataires.

---

<sup>(9)</sup> Loi consolidée sur l'EFP, n° 183 du 22/01/2004, section 4, point 3.

<sup>(10)</sup> Développement stratégique (outils de gestion, outils pédagogiques, réseaux), ressources (affectation et fonctionnement quotidien) et activités de développement.

Principale autorité chargée de l'éducation et la formation au Danemark, le ministère danois de l'éducation est globalement responsable de la façon dont le système fonctionne. Pour l'EFP, le ministère joue un rôle important tant en termes d'autorisation que d'inspection. Il:

- confère aux établissements le droit de dispenser des programmes d'EFP spécifiques; les prestataires doivent remplir plusieurs conditions, faute de quoi l'autorisation peut être retirée;
- contrôle en permanence les prestataires / l'offre d'EFP, en collectant systématiquement des données sur les résultats de l'enseignement (admissions, flux d'étudiants, taux de réussite, notes, emploi, etc.) et finances;
- surveille les aspects juridiques, financiers et pédagogiques de l'EFP. Le processus d'inspection se décline sous différentes formes et se base sur plusieurs intrants. Il comprend des recherches documentaires et une analyse à partir des données sélectionnées mais aussi des réunions et/ou des visites des établissements sélectionnés, de types particuliers d'établissements secondaires et de comités professionnels.

L'inspection de la qualité des établissements professionnels par le ministère comprend les informations suivantes: rapports annuels, sites web et données sur les taux de réussite, taux de décrochage, grades et taux de transition vers l'emploi et l'enseignement supérieur.

Le ministère joue un rôle indirect dans l'inspection en resserrant sa surveillance avec l'introduction d'un nouveau formulaire basé sur six indicateurs qualité concernant les performances et les résultats.

Le but du nouveau système est de procéder à un contrôle global plus systématique de la qualité du système danois d'éducation et de fournir de meilleures bases pour l'évaluation externe de la qualité. Le nouveau système permet d'examiner tous les établissements d'enseignement annuellement et ainsi d'identifier les établissements faisant état de résultats peu satisfaisants ou de problèmes de qualité dans la formation qu'ils dispensent.

Ce système de contrôle basé sur des indicateurs englobera l'ensemble du système d'éducation. Au sein de l'EFP, les indicateurs ont été adaptés à l'EFP initial et continu. Dans l'EFP initial, les six indicateurs sont pertinents alors que dans l'EFP continu, seuls les taux de réussite sont pertinents pour les modules courts. Dans ce cas, d'autres indicateurs seront développés, le plus probablement à partir de l'outil d'auto-évaluation national actuel, avec un accent particulier sur l'impact de la formation.

L'évaluation de la réalisation des normes et le rôle des normes est du ressort tant du ministère de l'éducation que des comités professionnels (pour chaque secteur). Aucun critère précis n'est formulé, toutefois, hormis pour l'employabilité.

Les taux de réussite pour l'examen final et les programmes sont des indicateurs importants mais aucun critère précis n'a été défini à ce jour. Toute anomalie donne lieu à un renforcement de la supervision.

L'évaluation de la réalisation des normes établies par un secteur est également du ressort tant du ministère que des comités sectoriels. Les statistiques sont également discutées chaque année dans le cadre du conseil pour l'enseignement professionnel.

### **2.6.6. Allemagne**

Au niveau régional, les chambres de commerce et les chambres d'artisanat en particulier ont des responsabilités importantes. Elles sont chargées de conseiller et de contrôler les entreprises qui dispensent des formations. Elles doivent également examiner la pertinence des entreprises et l'aptitude de leurs instructeurs.

Dans le système de formation en alternance, les normes pour l'examen final sont réglementées par la loi sur la formation professionnelle: «l'objet de l'examen final est de déterminer si les personnes examinées ont acquis les compétences professionnelles nécessaires. Dans le cadre de l'examen final, les candidats doivent démontrer qu'ils maîtrisent les compétences professionnelles requises, possèdent les connaissances et qualifications professionnelles nécessaires et connaissent les matières enseignées dans l'établissement professionnel à temps partiel en tant qu'éléments essentiels de leur formation initiale. L'examen est basé sur le règlement de formation initiale <sup>(11)</sup>. La tendance est d'accroître la flexibilité des épreuves plutôt que d'intervenir sur le nombre d'épreuves.

Par rapport à l'EFP initial, l'EFP continu fait l'objet d'un degré de réglementation moindre. Dans certains *Länder*, des *Aufstiegsfortbildungen* («cours de formation de revalorisation») ont des normes d'examen réglementées (par exemple, pour les examens destinés à devenir maître artisan, contremaître qualifié ou commerçant qualifié). Les examens de l'EFP continu, s'ils existent, ne sont, en grande partie, toutefois pas normalisés.

### **2.6.7. Pays-Bas**

Les examens montrent clairement si les participants ont réellement acquis les objectifs d'apprentissage souhaités. Outre la qualité de l'éducation, les établissements sont également responsables de la qualité des examens et par conséquent de l'assurance qualité et de la reddition de comptes à cet égard.

Afin de fournir une garantie supplémentaire, des contrôles externes (légitimité externe) sont menés afin de garantir la qualité des examens. Une entité privée distincte, le *KwaliteitsCentrum Examinering* (KCE – centre de qualité pour les examens d'EFP) évalue la qualité des examens depuis 2004.

Les caractéristiques du nouveau système d'examen sont les suivantes:

---

<sup>(11)</sup> Loi sur la formation professionnelle 2005, partie 2, division 5, section 38.

- il existe des normes nationales en matière de qualité des examens, formulées par le KCE;
- les établissements d'enseignement restent responsables de la qualité des examens, ainsi que de (l'amélioration de) l'assurance interne (que les examens satisfont aux normes) et de l'obligation de rendre compte de la qualité des examens et des performances;
- l'assurance externe (afin de s'assurer que les examens satisfont aux normes) est sous la responsabilité d'une autorité unique, le KCE;
- sans déclaration d'approbation du KCE, le ministre retire à l'établissement le droit d'organiser des examens. Les établissements qui ne peuvent faire passer d'examens doivent les sous-traiter à un établissement d'enseignement qualifié ou à un centre d'examen spécialisé capable de le faire;
- l'inspection mène une revue qualité externe des performances du KCE;
- un rôle plus important pour les centres d'expertise (voir 3.2.3; collaboration avec le KCE sur l'assurance interne et sur les modalités pratiques de l'organisation des examens pour la partie pratique des formations);
- un meilleur positionnement de l'ensemble du processus d'examen dans l'éducation dans son ensemble; les parties se renvoyant mutuellement les responsabilités dans le processus.

Les centres d'expertise (auxquels participent les partenaires sociaux et les secteurs industriels), les centres régionaux de formation, l'inspection et le gouvernement sont tous impliqués dans l'évaluation des acteurs concernés. Les autorités régionales/locales, les experts, les étudiants et leurs représentants jouent un rôle moins prépondérant. À l'avenir, les parties prenantes régionales et autres (notamment les étudiants et les enseignants ainsi que le marché du travail) auront davantage leur mot à dire dans la définition des normes et l'évaluation des performances des centres régionaux de formation.

On relève également une tendance à la bonne gouvernance dans l'EFP: renforcer les commissions pédagogiques des centres régionaux de formation et le contrôle interne, la législation régissant les conseils de surveillance des centres régionaux de formation est en cours d'élaboration.

L'inspection, le centre qualité pour l'examen de l'EFP (KCE) et le département chargé de l'audit du ministère jouent tous un rôle important pour évaluer si les objectifs sont atteints. L'évaluation de l'inspection tient également compte des opinions des parties prenantes concernées. L'inspection commence par une évaluation de l'auto-évaluation des centres. Concernant l'évaluation de la réalisation des objectifs fixés par un secteur, les enseignants, le KCE et les tuteurs sur le lieu d'apprentissage sont des acteurs importants.

## **2.7. Synthèse de l'accréditation et de l'évaluation liées aux objectifs et normes de performance**

L'utilisation d'objectifs, de normes de performance, l'évaluation et l'accréditation sont étroitement liés, tant au niveau individuel que du prestataire. Au niveau du prestataire, l'auto-évaluation sert souvent d'instrument d'assurance qualité. En matière d'évaluation et d'accréditation, le recours à l'évaluation tant externe qu'interne est une caractéristique commune à beaucoup de pays.

Tableau 5: *Accréditation et évaluation liées aux objectifs et normes de performance, par pays*

| Accréditation et évaluation   | Pays        |
|---|-------------|
| <p>L'évaluation des apprenants dans les établissements professionnels est généralement menée par l'enseignant.</p> <p>À la fin du lycée, un examen final est organisé avec la participation d'un comité d'examen composé d'un président extérieur et des enseignants de la classe.</p> <p>Pour obtenir une certification régionale, il faut passer un examen final organisé en présence d'un comité constitué d'un représentant externe (un fonctionnaire de l'administration régionale) et des enseignants de la classe.</p> <p>Des rapports d'auto-évaluation et des inspections sur site sont utilisés afin de s'assurer que les prestataires satisfont les conditions d'accréditation.</p>                                  | Italie      |
| <p>L'évaluation des personnes souhaitant acquérir une qualification est organisée par des centres d'évaluation (centres de formation continue ou <i>further education colleges</i>) qui sont certifiés par un organisme certificateur.</p> <p>Cette évaluation couvre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les compétences par rapport à des normes données;</li> <li>• les connaissances et la compréhension concernées;</li> <li>• la capacité à utiliser des compétences et appliquer une connaissance et compréhension aux tâches correspondantes.</li> </ul> <p>L'évaluation de la qualité des prestataires de formation est basée sur un système qui associe auto-évaluation annuelle et inspection externe.</p> | Royaume-Uni |
| <p>Les règlements d'examen définissent les règles relatives aux examens en général dans la formation à plein temps:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nature des épreuves;</li> <li>• forme d'évaluation (écrite, pratique, orale, continue);</li> <li>• coefficient attribué à chaque épreuve;</li> <li>• durée de chaque épreuve.</li> </ul>   | France      |
| <p>Un rapport d'auto-évaluation comprenant des éléments quantitatifs et qualitatifs est demandé aux prestataires.</p> <p>Le FETAC mène également un suivi et une évaluation externes par rapport aux critères précédemment établis.</p>   | Irlande     |
| <p>Il est du ressort du ministère de l'éducation et des comités professionnels de vérifier si les normes et les objectifs sont atteints.</p> <p>Aucun critère précis n'est formulé hormis concernant l'employabilité.</p>   | Danemark    |
| <p>Les établissements d'enseignement sont responsables de la qualité des examens et de l'assurance qualité interne (permettant de s'assurer que les examens satisfont les normes) et ont une obligation de rendre compte de la qualité des examens et de la performance de l'établissement.</p> <p>L'assurance qualité externe (permettant de s'assurer que les examens satisfont aux normes) est sous la responsabilité d'une seule autorité, le KCE.</p> <p>Les centres régionaux de formation doivent mener des auto-évaluations.</p>  | Pays-Bas    |
| <p>Les chambres de commerce et les chambres d'artisanat sont chargées de contrôler les entreprises qui dispensent des formations afin de garantir la qualité de la formation et des instructeurs.</p> <p>Les règles d'examen établies dans le règlement de formation portent tant sur les aspects formels que sur le contenu.</p>   | Allemagne   |

### **3. Acteurs participant à l'établissement des objectifs et des normes**

Ce chapitre porte sur les acteurs qui participent au processus d'établissement des objectifs et des normes. Toute une gamme d'acteurs sont impliqués et les résultats sont présentés séparément au niveau du système, du prestataire et de l'individu.

#### **3.1. Acteurs participant à l'établissement des objectifs au niveau du système**

Il est en général fréquent que la définition des normes au niveau du système fasse appel à une vaste gamme d'acteurs. Les principaux sont le gouvernement, les prestataires d'EFP eux-mêmes et les partenaires sociaux.

##### **3.1.1. Royaume-Uni**

La forme et le contenu des objectifs nationaux sont discutés avec les organismes et organisations partenaires tels que le *Learning and Skills Council*, les agences de développement régional, l'Agence de développement des compétences sectorielles (*Sector Skills Development Agency*), la confédération de l'industrie britannique (*Confederation of British Industry*) et le *Trade Union Congress*.

Le *Learning and Skills Council* a formulé les objectifs des accords de service public (PSA) nationaux dans une langue qui les rend plus facilement utilisables en tant qu'objectifs locaux. Ils sont définis de manière à permettre des négociations institutionnelles avec les *Learning and Skills Councils* locaux sur ce que chaque institution proposera et selon quelles modalités.

Les partenariats locaux de compétences se sont vu accorder un rôle plus important dans l'application régionale des objectifs nationaux. Le but commun en termes de compétences, de productivité et d'emploi laisse davantage de possibilités pour les agences de collaborer au niveau régional et sous-régional. En outre, de nouvelles dispositions impliquent les agences de développement régional dans le processus d'approbation des objectifs des PSA, avec une collaboration pour identifier les mesures qui reflètent le mieux la contribution des agences dans la réalisation des objectifs. Les établissements négocient avec les LSC leurs propres plans de développement triennal fixant leurs prestations. Ils sont liés aux plans de financement.

### **3.1.2. Italie**

Comme indiqué précédemment, au niveau national, l'Italie s'est fixée des buts généraux plutôt que des objectifs quantitatifs à atteindre par l'ensemble du système. Ces objectifs sont fixés dans la législation nationale et régionale et résultent d'un processus politique qui implique généralement aussi les partenaires sociaux.

### **3.1.3. France**

Au niveau du système, la définition des objectifs nationaux est principalement une responsabilité politique, avec la participation active de l'administration qui, en vertu de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), est techniquement responsable de proposer des objectifs et des indicateurs et de garantir leur réalisation. L'administration locale est également concernée dans le cadre de la définition de contrats d'académie avec les établissements scolaires.

### **3.1.4. Danemark**

Le parlement est responsable de la législation sur le système éducatif et chacune de ses composantes, telles que l'EFPP.

Le ministère de l'éducation établit les règlements fondés sur cette législation ainsi que d'autres règles et principes.

Les partenaires sociaux donnent des conseils et ont également une grande influence au niveau des prestataires grâce à leur participation aux comités professionnels locaux. Un réseau de conseils, comités et organes consultatifs, avec représentation égalitaire des parties, travaille en étroite collaboration avec le ministère de l'éducation à tous les niveaux et sur presque tous les aspects de l'EFPP. Concernant la qualité, les partenaires sociaux participent à tous les stades de l'assurance qualité et du développement, de l'établissement des objectifs pour les programmes d'EFPP, la coopération avec les prestataires d'EFPP, les examens et la certification et la surveillance continue des tendances du marché du travail, à l'adaptation des programmes aux nouvelles conditions et exigences.

L'un des principaux objectifs de l'association des partenaires sociaux est de garantir la pertinence et la qualité des programmes d'EFPP par rapport au marché du travail. Les comités professionnels sont responsables de l'adaptation continue et de l'élaboration des programmes. Les comités surveillent le développement des compétences sur le marché du travail puis recommandent des évolutions des programmes existants. Ils peuvent également recommander d'établir de nouveaux programmes d'EFPP, ou l'arrêt des programmes obsolètes. Le rôle des partenaires sociaux est de garantir que l'EFPP répondent aux besoins et demandes de l'industrie et du marché du travail tant au niveau national que local.

Un autre aspect important de l'assurance qualité des comités professionnels est l'agrément des lieux de formation. Les comités professionnels ont pour responsabilité d'inspecter et d'accréditer les entreprises qui souhaitent accueillir des stagiaires, à partir de critères définis. Pour être accréditée, l'entreprise doit disposer d'un certain degré de technologie et d'une variété de tâches à réaliser qui garantiront au stagiaire une gamme complète d'activités et de tâches correspondant aux exigences de qualifications d'un travailleur qualifié.

### **3.1.5. Pays-Bas**

Aux Pays-Bas, une vaste gamme d'acteurs participent à l'établissement des normes à atteindre par l'ensemble du système.

Le principal contrôle qualité est assuré par la supervision externe de l'inspection. Les changements apportés à la législation de 1996 ont également donné lieu à une évolution de la conception de la supervision externe. L'inspection a essentiellement dû passer:

- d'un accent important placé sur le contrôle de la conformité avec la législation des établissements à titre individuel et de rapports qualité uniquement concernant le système éducatif dans son ensemble;
- à une situation dans laquelle l'évaluation porte principalement sur la capacité des établissements à mener leurs tâches.

Cette évolution a eu lieu grâce à la mise en place d'un système de contrôle institutionnel intégré.

Le rôle joué par l'inspection dans le contrôle de la qualité de l'éducation est une conséquence du nouveau rôle du gouvernement en tant que client qui s'oppose à son rôle traditionnel de réglementation qui englobait le contrôle de la conformité.

La loi sur la formation des adultes et l'enseignement professionnel (WEB) régit les tâches de l'inspection. En substance, ses activités de contrôle sont de deux types: contrôle de la conformité, concentré en particulier sur les exigences statutaires formelles et le contrôle de la qualité des activités d'assurance qualité des établissements. Dans tous les cas, les établissements sont légalement tenus d'effectuer quatre tâches principales.

Les centres d'expertise élaborent les normes de qualifications qui caractérisent les programmes d'EFPP. Ces entités représentent sur un pied d'égalité les employeurs, les salariés et les centres régionaux de formation.

Dans l'établissement des normes pour le cadre de surveillance, l'inspection fait participer les centres de formation régionaux, le conseil des prestataires d'EFPP, le conseil des centres d'enseignement agricole (le AOC Raad), l'association des municipalités néerlandaises, les centres d'expertise, les partenaires sociaux et les représentants des étudiants (via l'organisation des jeunes en formation professionnelle JOB). Le gouvernement donne son approbation finale (pour formaliser les normes).

### **3.1.6. Allemagne**

EFP initial: voir précédemment à la section 2.3, où les rôles des gouvernements fédéraux et régionaux ainsi que des partenaires sociaux sont décrits.

EFP continu à financement public: comme indiqué précédemment, l'agence fédérale pour l'emploi tente de mettre en place des normes de performance pour les formations financées avec des fonds publics. En outre, les prestataires dans ce domaine de formation doivent disposer de systèmes de gestion de la qualité pour obtenir l'accréditation des cours financés publiquement. Pour de plus amples informations sur cette accréditation, voir *Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV*.

## **3.2. Acteurs participant à l'établissement des objectifs au niveau du prestataire**

Au niveau du prestataire, la tendance est aussi à un grand nombre d'acteurs impliqués dans le processus d'établissement des normes.

### **3.2.1. Italie**

Concernant les résultats attendus des prestataires, les normes relatives à l'accréditation qui fixent également des objectifs minimaux sont principalement définies par le ministère du travail et les représentants régionaux. Les partenaires sociaux sont également consultés.

### **3.2.2. Danemark**

Au Danemark, le ministère de l'éducation et les partenaires sociaux / comités professionnels jouent un rôle important. Toutefois, pour la plupart des programmes d'EFPI, le prestataire (lycée) établit les examens finaux dans les programmes où il n'y a pas d'épreuve de compagnon.

Des examinateurs externes – généralement des représentants des entreprises locales / comités professionnels – évaluent les performances des étudiants. Les examens comportent habituellement différentes formes d'épreuves: écrites, pratiques, présentation orale et examen. La forme d'évaluation varie de façon considérable entre les 100 programmes d'EFP existants, en raison des traditions inhérentes aux différents secteurs, de la durée des programmes, des objectifs, etc. Les programmes peuvent durer entre 1,5 an à 4,5 ans. La moyenne est de 3,5 à 4 ans avec 50 %-66 % de formation sur le lieu de travail.

### **3.2.3. Pays-Bas**

Tous les acteurs concernés participent à l'établissement des objectifs des prestataires aux Pays-Bas, dans un nouveau cadre comprenant la supervision par l'inspection et le KCE (centre qualité pour les examens d'EFP). La conformité à toute nouvelle législation promulguée par le gouvernement est contrôlée par l'inspection. La surveillance de l'inspection est destinée à renforcer le processus d'amélioration de la qualité au sein des prestataires.

### **3.2.4. Allemagne**

Comme mentionné précédemment, les normes de performance dans l'EFP initial sont étroitement liées aux règlements de formation. Les normes de performance sont donc principalement définies à l'occasion de la modernisation d'un règlement de formation existant ou du développement d'un nouveau métier.

Ce processus est organisé de la manière suivante. Dans le système d'alternance, la formation professionnelle a lieu à la fois dans les entreprises et dans des établissements professionnels. En conséquence, la matière (ou contenu de la formation) enseignée dans ces deux lieux d'apprentissage doit être coordonnée, avec un emploi du temps adapté, afin de se conformer au règlement de formation pour les métiers concernés, et conformément au programme cadre. Une procédure particulière a été mise en place à cet égard, assurant une étroite coopération entre le gouvernement fédéral et les *Länder* et donnant un rôle important aux partenaires sociaux (représentants des employeurs et des salariés).

Il a déjà été indiqué que l'agence fédérale pour l'emploi tente de mettre en place des normes de performance pour certaines formations à financement public. En outre, les prestataires dans ce domaine doivent disposer de leur propre système de gestion de la qualité s'ils veulent obtenir une accréditation pour certaines formations financées par des fonds publics.

## **3.3. Acteurs participant à l'établissement des normes au niveau des apprenants**

Au niveau individuel, la tendance est également à une participation de nombreuses parties prenantes dans le processus.

### **3.3.1. Royaume-Uni**

Le processus de définition des normes pour les apprenants regroupe beaucoup d'acteurs: la Sector Skills Development Agency (SSDA) est l'agence globalement responsable au Royaume-Uni de l'élaboration des normes professionnelles mais aussi de l'habilitation des Sector Skills Bodies. Dans le programme de normes professionnelles, la SSDA travaille avec

la Scottish Qualifications Authority (SQA) et la Qualifications and Curriculum Authority (QCA) par l'intermédiaire du Projects and Standards Approval Group (PSAG).

En Angleterre, la QCA est responsable du cadre national de certifications. L'une des principales caractéristiques des activités de la QCA ces dernières années a été l'implication importante de différents partenaires dans le processus de réforme du système de certifications. On note deux niveaux de participation:

- le niveau sectoriel, par le biais du Sector Skills Councils, dans lequel les employeurs jouent un rôle important dans la planification et l'élaboration des nouvelles qualifications;
- le niveau local, par le biais de 47 Learning and skills Councils, dans lequel les acteurs locaux influencent la planification et le financement de la formation.

Les *Sector Skills Councils* sont des organisations indépendantes dirigées par les employeurs qui couvrent un secteur spécifique dans tout le Royaume-Uni. Leurs quatre principaux objectifs sont les suivants:

- réduire les pénuries de compétences;
- améliorer la productivité, les performances des entreprises et du service public;
- accroître les possibilités de renforcer les compétences et la productivité de chacun dans le secteur;
- améliorer l'offre de formation, y compris l'apprentissage, l'enseignement supérieur et les normes professionnelles nationales (*National Occupational Standards – NOS*).

Ils sont financés par le Department for Education and Skills (DfES) et supervisés par le Sector Skills Development Agency (SSDA); ils sont chargés d'identifier, définir et mettre à jour les normes de compétences basées sur l'emploi pour des métiers donnés. Un groupe constitué d'autorités de réglementation et de l'administration du Royaume-Uni évalue ensuite ces normes par rapport à certains critères. Les normes professionnelles nationales servent de base aux NVQ.

Les organismes certificateurs sont responsables d'organiser l'évaluation des compétences et l'octroi de certifications. Ils jouent un double rôle. Avec les organes sectoriels, ils sont conjointement responsables des méthodes d'évaluation des NVQ basées sur la stratégie d'évaluation des organismes sectoriels, et ils sont aussi responsables de la mise en œuvre de chaque NVQ. Ils approuvent les centres qui souhaitent proposer une évaluation des NVQ et contrôlent le processus d'évaluation et attribuent les NVQ et les certificats relatifs aux unités. Ils procèdent à une vérification externe pour garantir que les candidats sont évalués de façon juste et homogène dans tous les centres. La QCA prend la décision finale sur la validation de toutes les nouvelles qualifications proposées.

En Écosse, la Scottish Qualifications Authority (SQA) accrédite toutes les Scottish Vocational Qualifications (SVQ).

### **3.3.2. France**

Concernant les normes pour les apprenants, le contrôle qualité du référentiel est sous la responsabilité des Commissions professionnelles consultatives (CPC), qui font partie du ministère de l'éducation. Les commissions sont constituées de quatre groupes de représentants:

- les représentants des employeurs, dont si nécessaire, des représentants du secteur public et des artisans, proposés par les organisations les plus représentatives;
- des représentants des salariés, proposés par les syndicats les plus représentatifs;
- des représentants du gouvernement;
- des personnes qualifiées.

La Commission nationale de la certification professionnelle (CNPC) a été créée en 2002, avec des représentants de différents ministères, partenaires sociaux, chambres de commerce et délégations régionales. Cette commission est responsable de l'élaboration du répertoire national des certifications professionnelles et de garantir la comparabilité avec les certificats délivrés dans toute l'Europe.

### **3.3.3. Italie**

Les partenaires sociaux jouent aussi un rôle fondamental dans le cadre du processus d'établissement des normes professionnelles de performance/résultat, afin de déterminer les normes à atteindre par les apprenants.

Au niveau national, le processus n'a pas encore été finalisé, mais chaque document officiel concernant la future conception du système mentionne le rôle des partenaires sociaux, en leur confiant deux tâches:

- promotion des études nationales et locales sur les besoins professionnels et de formation;
- participation aux commissions nationale et régionales pour la définition des normes professionnelles de performance.

Par exemple, le décret sur la mise en place d'un système de qualifications conçu par le ministère du travail (mai 2001) prévoit l'établissement de commissions sectorielles composées de représentants du ministère de l'éducation, du ministère du travail, des autorités régionales et des partenaires sociaux.

### **3.3.4. Irlande**

Comme indiqué dans le document sur la politique pour l'établissement des normes (*Policy for determining standards* – septembre 2005b), le FETAC doit établir un processus pour le développement de normes de certifications des niveaux 1 à 6 qui permettra et facilitera la

participation des principales parties prenantes et, dans la mesure du possible, intégrera les principes et processus existants, se fondant ainsi sur les meilleures pratiques et l'expertise au niveau national.

### **Conseil FETAC**

Le rôle du conseil est d'assurer la planification stratégique du développement des normes de certifications afin que les diplômes d'enseignement et de formation postobligatoires répondent aux besoins nationaux, économiques, industriels et sociaux. Le FETAC encouragera, facilitera et permettra un modèle de partenariat et assurera la qualité du processus de définition des normes grâce à l'établissement d'un Standards Advisory Board et de Standards Development Groups, qui procéderont à la mise en place et à la révision des normes dans tous les domaines du niveau 1 au niveau 6 pour les certifications respectant les lignes directrices et les critères publiés par le FETAC. Un registre des Standards Development Groups sera tenu à jour par le FETAC. Un accord formel entre le FETAC et les Standards Development Groups sera conclu sous la forme d'un protocole d'accord.

Le FETAC publiera des lignes directrices, avec des critères et procédures spécifiques pour l'établissement et l'enregistrement des Standards Development Groups ainsi que pour l'élaboration de normes pour des titres déterminés. Le FETAC publiera également des lignes directrices et des procédures relatives à la structure des certifications avec des instructions sur le profil des certifications en termes de panachage de connaissances, aptitudes ou compétences.

Dans le cadre de ces lignes directrices et procédures, les Standards Development Groups en partenariat avec le FETAC procéderont à l'élaboration et à la révision des normes pour des titres déterminés. Ces normes seront définies par le conseil sur recommandation du Standards Advisory Board, puis seront publiées et disponibles pour les prestataires certifiés afin d'élaborer des programmes pour validation.

### **Exécutif**

Le rôle de l'exécutif est de gérer le processus et de garantir que les normes sont établies conformément aux meilleures pratiques nationales et internationales. L'exécutif:

- coordonnera le plan de certifications et l'élaboration et la révision des normes;
- garantira que les Standards Development Groups sont établis et enregistrés conformément aux lignes directrices et procédures du FETAC;
- contrôlera les normes proposées par les Standards Development Groups afin d'assurer la conformité avec les politiques et procédures du FETAC;
- conclura un protocole d'accord avec chaque Standards Development Group, et contrôlera les avancées réalisées;
- préparera des rapports qui seront présentés au Standards Advisory Board et au conseil.

### ***Standards Advisory Board***

Un Standards Advisory Board sera constitué afin de conseiller le conseil au sujet de l'élaboration des normes. Ce Standards Advisory Board rendra compte directement au conseil. Il sera composé d'experts de haut niveau issus des principales parties prenantes de l'industrie, les employeurs, les syndicats, les apprenants, les secteurs dont le secteur communautaire, les anciens organismes certificateurs, les organes statutaires, l'éducation et la formation (dont l'enseignement et la formation postobligatoires et supérieurs) et l'expertise internationale. Les membres seront choisis en fonction de leur expertise spécifique et de leur expérience en matière d'élaboration de normes. Il est prévu que ce Standards Advisory Board compte 20 membres. Son président sera un membre du conseil.

Le rôle du Standards Advisory Board sera de:

- garantir la qualité du processus d'élaboration des normes pour tous les diplômes du FETAC;
- conseiller le conseil sur toute une gamme de domaines sur les normes de connaissances, aptitudes et compétences nécessaires pour des certifications données des niveaux 1 à 6 du cadre national des certifications.

Les membres du Standards Advisory Board sont désignés pour une période de quatre ans.

### ***Standards Development Groups***

Les parties prenantes travaillant en partenariat avec le FETAC élaboreront des normes pour des certifications données avec la création de Standards Development Groups.

Les normes pour des certifications données sont élaborées par un Standards Development Group avant recommandation au conseil via le Standards Advisory Board. Il est prévu que, le cas échéant, les Standards Development Groups soient gérés ou comptent une participation importante d'organismes existants financés nationalement et/ou d'organismes industriels/sectoriels avec des attributions significatives pour le développement de normes dans des domaines spécifiques. Cela comprendra par exemple l'autorité irlandaise pour la formation et l'emploi (FÁS), l'autorité irlandaise pour le développement agricole et alimentaire (Teagasc), l'autorité irlandaise de développement touristique (Fáilte Ireland), l'autorité de santé et de sécurité et d'autres organes statutaires et non statutaires. Un registre des Standards Development Groups sera tenu à jour par l'exécutif. Des parties prenantes seront invitées ou peuvent demander au FETAC de s'inscrire en tant que Standards Development Group. De nouveaux Standards Development Groups seront établis et enregistrés si le développement des certifications proposées est conforme au plan de certifications.

Le rôle spécifique du Standards Development Group est d'assurer l'élaboration et la révision des normes de connaissances, aptitudes ou compétences pour des certifications données de niveaux 1 à 6 du cadre national des certifications conformément aux critères et lignes

directrices du FETAC. Voir l'annexe 6 du document «*A policy for determining standards*» pour le cahier des charges.

Les Standards Development groups établiront une norme de certification pour chaque certification, correspondant au niveau, type et objectif spécifique de la certification et au panachage de connaissances, aptitudes et compétences.

Les Standards Development Groups concluront un accord de travail formel avec le FETAC sous la forme d'un protocole d'accord qui identifiera les éléments livrables et le calendrier, par exemple, certifications données planifiées dans un délai convenu.

Les Standards development groups, tel qu'exigé dans leur cahier des charges, devront procéder à une vaste consultation et inclure des parties prenantes et expertises pertinentes.

### **3.3.5. Danemark**

Dans les matières de base telles que l'anglais, le danois et l'histoire comme dans les matières d'EFP, le ministère de l'éducation et les partenaires sociaux (avec une représentation des employeurs par les comités professionnels sectoriels tant au niveau national que local) fixent ensemble les normes à atteindre par les apprenants. Les comités professionnels ont une grande influence sur l'examen final et le contenu, tel qu'indiqué précédemment.

### **3.3.6. Pays-Bas**

Les normes de qualifications et de compétences sont développées par les centres d'expertise. Ces normes doivent être officiellement approuvées par le gouvernement.

L'association des centres d'expertise sur l'enseignement professionnel, la formation et le marché du travail (COLO) joue également un rôle important, avec deux tâches spécifiques:

- créer des qualifications nationales;
- trouver des entreprises assurant l'apprentissage et les accréditer.

Il existe des centres d'expertise pour chaque secteur du marché du travail. La COLO peut donc être considérée comme un acteur établissant des normes de performance tant au niveau du système qu'au niveau individuel.

### **3.3.7. Allemagne**

Comme indiqué précédemment (2.3.6), beaucoup d'acteurs participent à l'établissement des normes dans la formation professionnelle en Allemagne. C'est également le cas concernant les normes au niveau individuel, qui sont essentiellement des règlements sur la formation établis en collaboration entre le BIBB, des experts fédéraux et des *Länder* et des représentants d'associations dans le domaine. L'autorité suprême est le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche.

### 3.4. Synthèse des acteurs impliqués

En règle générale, beaucoup de parties prenantes sont impliquées dans le processus d'établissement de normes dans les trois niveaux, mais les pays présentent des différences quant aux participants et à leurs modalités d'intervention. Dans la plupart des pays examinés, le gouvernement central joue un rôle clé en la matière mais certains ont adopté une approche plus régionale.

Tableau 6: Acteurs participant à l'établissement des normes, par pays

| Acteurs  | Pays        |
|--|-------------|
| Le ministère du travail, les représentants régionaux et les partenaires sociaux participent tous à la définition des objectifs et des normes.  | Italie      |
| Le format et le contenu des objectifs nationaux sont discutés avec les organismes et organisations partenaires.<br>La Sector Skills Development Agency (SSDA) est responsable de l'élaboration des normes professionnelles et d'habiliter les Sector Skills Bodies.<br>La Qualifications and Curriculum Authority (QCA) et la Scottish Qualifications Authority (SQA) sont responsables du cadre national de certifications.   | Royaume-Uni |
| Les Commissions professionnelles consultatives (CPC) sont responsables de garantir la qualité du référentiel. Ces commissions sont constituées de quatre groupes de représentants: <ul style="list-style-type: none"> <li>• les représentants des employeurs, dont si nécessaire, des représentants du secteur public et des artisans, proposés par les organisations les plus représentatives;</li> <li>• des représentants des salariés, proposés par les syndicats les plus représentatifs;</li> <li>• des représentants du gouvernement;</li> <li>• des personnes qualifiées.</li> </ul> Une Commission nationale de la certification professionnelle (CNPC) a été créée en vue de l'élaboration du répertoire national des certifications professionnelles. | France      |
| Le FETAC établira un processus pour le développement de normes de certification permettant et facilitant la participation des principales parties prenantes.   | Irlande     |
| Le ministère de l'éducation et de la recherche (BMBF).<br>Le ministère fédéral de l'économie et de la technologie (BMW).<br>L'institut fédéral pour l'éducation et la formation professionnelle (BIBB).<br>La conférence permanente des ministères de l'éducation et des affaires culturelles du Länder dans la république fédérale d'Allemagne (KMK).<br>Les partenaires sociaux.<br>Au niveau du prestataire, il existe une collaboration étroite entre les entreprises et les établissements professionnels.  | Allemagne   |
| Le parlement adopte la législation sur le système éducatif et ses composantes telles que l'EFPP.<br>Le ministère de l'éducation établit le règlement basé sur cette législation et d'autres règles et principes.<br>Les partenaires sociaux conseillent le ministère et déterminent le contenu détaillé.   | Danemark    |
| Les centres régionaux de formation.<br>Le conseil des prestataires d'EFPP.<br>Le conseil des centres d'éducation agricole.<br>L'association des municipalités néerlandaises.<br>Les centres d'expertise sur l'enseignement professionnel, la formation et le marché du travail.<br>La COLO, l'association des centres d'expertise sur l'enseignement professionnel, la formation et le marché du travail.<br>Les partenaires sociaux et les représentants des étudiants.<br>Le gouvernement donne son approbation finale.  | Pays-Bas    |

## 4. Points forts et points faibles

### 4.1. Italie

#### *Points forts*

L'un des points forts de la nouvelle réforme de l'EFP en matière d'assurance qualité est l'établissement d'un système d'évaluation nationale qui couvrira également l'EFP initial. Il permettra de vérifier les performances des élèves et des établissements et de faciliter le passage du système d'assurance qualité actuel basé sur le contrôle des normes de performance et de processus à un nouveau système axé sur l'évaluation des résultats.

Autre innovation importante, l'introduction d'un système d'accréditation pour les prestataires d'EFP. L'accréditation garantit que les prestataires respectent les conditions préalables nécessaires pour mener une activité de formation de grande qualité; elle permet également de conserver des systèmes d'EFP régionaux très souples, car ils sont capables de choisir les meilleurs projets de formation chaque année.

#### *Points faibles*

L'hétérogénéité des systèmes d'EFP régionaux est un point faible du système italien. L'assurance qualité concerne principalement la planification (dans le cadre d'une évaluation *ex ante* des projets présentés par les prestataires d'EFP) et la mise en œuvre (via l'utilisation de prestataires d'EFP accrédités). Il y a eu très peu de tentatives visant à contrôler la qualité des résultats d'EFP.

Le manque de normes de performance/résultat nationales claires est un autre point faible. La transition est encore en cours entre un système centralisé, basé sur l'offre et le contrôle de normes de performance et de processus rigides, et un système décentralisé, basé sur des établissements autonomes et une administration régionale de l'EFP. Il convient donc encore de définir des normes de performance nationales et régionales pilotant le système de façon plus souple, même si elles sont mentionnées dans les projets de réforme.

### 4.2. France

#### *Points forts*

Les points forts sont notamment:

- l'innovation dans la façon dont la loi de finances actuelle est structurée. On est passé d'un document comptable traditionnel où le financement accordé aux activités ministérielles était défini de façon très stricte, à un document stratégique, avec des objectifs spécifiques et précis, et où le financement est lié à la réalisation de ces objectifs via des activités planifiées. Il s'agit d'une évolution très importante dans la philosophie de l'administration

et d'un exemple très utile pour toutes les administrations publiques qui se concentrent traditionnellement sur l'établissement de procédures (et le contrôle de la conformité avec ces dernières) plutôt que de fixer et de chercher à atteindre des buts et objectifs spécifiques et clairs. Cette approche place les buts et objectifs au cœur de l'action politique et administrative et des choix très précis doivent être opérés.

- Il convient également de mentionner les contrats d'académie entre le ministère de l'éducation et les académies car il s'agit de nouveaux instruments pour gérer les processus locaux; ils fixent les objectifs de chaque académie et un ensemble d'indicateurs est défini pour contrôler si les objectifs sont atteints ou non.
- Il existe depuis longtemps des référentiels pour les apprenants concernant les diplômes décernés par le ministère de l'éducation; ce processus garantit l'implication de parties prenantes clés, va de pair avec la recherche continue et permet de mettre à jour régulièrement les diplômes.
- Des innovations ont été apportées par la loi de modernisation sociale, dont le répertoire national des certifications professionnelles et une plus grande place accordée à l'expérience préalable dans le cadre de la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE). Ces nouvelles caractéristiques du système français de qualifications confirment le principe selon lequel une qualification doit être accordée en fonction de ce qu'on sait et peut faire, plutôt que du type d'enseignement suivi.

### ***Points faibles***

Il convient de mentionner deux points faibles du système français:

- les indicateurs relatifs aux qualifications décernées par d'autres organisations que le ministère de l'éducation sont définis très précisément par chaque secteur ou entreprise. Leur hétérogénéité empêche de proposer des modèles pertinents dans ce contexte;
- alors qu'au niveau du système, des efforts considérables ont été déployés grâce à la LOLF en faveur de l'établissement et l'évaluation d'objectifs clairs, le constat est différent pour les prestataires. Il n'y a pas encore de politique de réglementation du système avec la définition et l'évaluation des résultats attendus.

## **4.3. Royaume-Uni**

### ***Points forts***

L'effort visant à l'amélioration continue, avec la définition d'objectifs spécifiques à atteindre en bénéficiant de la participation de toutes les parties prenantes, est remarquable et permet l'obtention de bons résultats; selon le *Learning and Skills Council*, les buts et objectifs spécifiques établis dans le cadre du programme *Success for All* ont un impact significatif (LSC, 2004).

La tendance vers des objectifs de moins en moins fixés au niveau national et de plus en plus de résultats et méthodes de délivrance établis au niveau local fait également partie du processus *Success for All*.

Concernant les normes pour les apprenants, l'élaboration d'un code de pratiques commun pour les organismes certificateurs accordant des NVQ et la reconnaissance que, bien qu'il y ait un besoin évident de qualifications professionnellement spécifiques, il faudra que la demande de qualifications des employeurs soit sectorielle et transsectorielle, a conduit à améliorer l'adéquation du développement, de la dispense et de l'évaluation des NVQ.

### ***Points faibles***

Les efforts consentis jusqu'à présent pour organiser un système de crédits et de qualifications souple, transparent, ouvert, unifié n'ont pas encore porté entièrement leurs fruits. Le document de la QCA intitulé *New thinking for reform* (QCA, 2004c) décrit les points critiques du cadre national de certifications «le cadre national de certifications, bien qu'il représente un vaste portefeuille de qualifications hautement respectées, n'englobe pas l'ensemble des compétences et besoins d'apprentissage. Cela signifie qu'il y a encore trop de formations pour des apprenants non reconnus et abandonnant leurs études, incapables de progresser ou d'acquérir des qualifications professionnelles au cours de leur apprentissage. Beaucoup d'employeurs investissent donc dans des programmes de formation qui ne sont pas soumis aux normes nationales d'assurance qualité».

## **4.4. Irlande**

### ***Points forts***

Le cadre national des certifications fournit un système national de titres cohérent. La loi sur les certifications fait de l'apprenant le moteur de l'ensemble des activités d'enseignement et de formation. Des voies d'accès, de transfert, de progression et de mobilité claires sont désormais ouvertes à tous les apprenants grâce aux certifications dont la qualité est assurée.

Concernant les processus d'assurance qualité pour l'enseignement et la formation postobligatoires, les principaux points forts sont de permettre et de renforcer les capacités au niveau du prestataire, de sorte que les prestataires sont responsables d'assurer et d'améliorer la qualité de l'enseignement et la formation qu'ils dispensent.

Par rapport aux normes de performance pour une qualification/certification, le principal atout des nouvelles propositions est qu'il s'agit d'un processus national permettant la participation de toutes les parties prenantes clés et garantissant la cohérence et l'homogénéité des normes nationales pour les certifications dans l'enseignement et la formation continue.

### *Points faibles*

Les deux principaux obstacles à l'amélioration du statut, de la flexibilité et de l'attrait de l'EFP initial sont peut-être la rigidité et le manque d'intégration. Alors que le cadre national de certifications et la conception des dispositions en matière d'assurance qualité et de validation des programmes sont destinés à être souples, les programmes continuent d'être dispensés dans le cadre de systèmes qui sont principalement axés sur les apprenants à plein temps. Les services d'orientation et d'informations sont fragmentés, bien qu'ils s'améliorent, et les processus d'assurance qualité n'ont pas jusqu'à présent adopté d'approche explicite et systémique de la gestion de la qualité totale. En outre, le système entame à peine sa transition vers la mise en œuvre de nouvelles procédures.

Le FETAC relève tous ces défis et formule de nouvelles lignes directrices sur toutes ses politiques et procédures.

Une stratégie de communication a été mise en place avec une révision régulière.

Il est impératif de garantir que les prestataires et autres parties prenantes sont correctement informés. Le FETAC organise des sessions d'information régulières avec les prestataires et travaille en étroite collaboration avec des groupes de prestataires dans le cadre de processus de consultation tant formels qu'informels.

La mise en œuvre se fera par étapes, en partenariat avec les parties prenantes afin d'identifier et de surmonter les difficultés.

Un bilan des progrès réalisés sera dressé à intervalles déterminés pour chaque fonction.

## **4.5. Danemark**

### *Points forts*

Les principaux points forts de l'approche danoise sont que les normes et les indicateurs sont communs à l'ensemble du système d'EFP et que l'EFP est accepté au niveau national. Cela permet de comparer et dans certains cas même de procéder à un étalonnage des performances. Les six indicateurs mentionnés précédemment sont considérés comme importants et renforcent les exigences gouvernementales.

Toutefois, les données doivent être envisagées dans un contexte pédagogique et il est difficile de tirer des conclusions précises. Les initiatives sont très souvent prises au niveau gouvernemental pour définir les indicateurs mais par rapport à l'étalonnage institutionnel, il est plus utile que les indicateurs soient formulés par les prestataires. Il existe plusieurs cas connus de cette situation au Danemark.

### *Points faibles*

L'un des principaux points faibles est qu'il faut du temps pour que le système s'adapte aux exigences subites du marché du travail. En outre, il est difficile de formuler des indicateurs opérationnels, précis et valables car certains des objectifs sont difficiles à mesurer.

Certains des indicateurs, tels que les conditions économiques générales et le marché du travail (par exemple, le taux d'employabilité ne dépend généralement pas des performances des prestataires) ne peuvent être maîtrisés par les prestataires. Les conditions économiques sont bien plus décisives que le lieu où l'apprenant a été formé (lycée et entreprise).

## **4.6. Allemagne**

### *Points forts*

Le règlement détaillé sur la formation garantit dans une certaine mesure que le contenu enseigné et testé est uniforme pour chaque métier reconnu. Les employeurs peuvent donc faire confiance aux compétences des salariés qui ont suivi le système en alternance. Le processus d'élaboration du règlement de formation, qui se fait avec la participation étroite de toutes les parties prenantes concernées, garantit que le contenu de la formation répond aux exigences des entreprises. La formation au cours de laquelle des compétences sont acquises dans deux lieux – l'entreprise et l'établissement professionnel – garantit la qualité escomptée. Dans ce cadre, le règlement de formation et la façon dont il est élaboré, a très bonne presse en Allemagne.

Les normes de performance obligatoires dans l'EFP continu à financement public garantissent que les prestataires de formation s'informent des véritables besoins du marché du travail (régional) et qu'ils tentent de nouer des relations avec les employeurs.

Les normes relatives à l'EFP continu financé avec des fonds publics sont caractérisées par la transparence, tout comme les critères des épreuves fixés par le règlement. Enfin, les objectifs politiques sont acceptés dans le domaine dans l'EFP.

### *Points faibles*

Malgré un règlement de formation normalisé, la qualité de la formation varie considérablement selon les entreprises et les régions. Le contrôle de la qualité de la formation des entreprises ainsi que des compétences des apprentis permettrait peut-être d'améliorer la qualité.

On note également des points faibles pour les normes de l'EFP continu à financement public. Si la qualité de la formation est jugée uniquement en fonction du taux de placement sur le marché du travail, le contexte est négligé. De nombreuses raisons peuvent expliquer qu'une personne ne trouve pas d'emploi après sa formation (par exemple, taux de chômage élevé, maladie, manque de motivation). Les indicateurs de performance ne doivent donc pas être la seule source d'information pour apprécier la qualité des prestataires de formation (Stock, 2005).

## **4.7. Pays-Bas**

### *Points forts*

L'un des principaux points forts du système néerlandais est la participation du marché du travail, à travers son rôle dans les centres d'expertise et la COLO. Le marché du travail établit donc des objectifs politiques avec les acteurs du domaine de l'EFP.

Autre atout, les rapports d'auto-évaluation que les prestataires d'EFP doivent soumettre et qui servent de base aux inspections. Enfin, la participation des parties prenantes concernées en général permet de favoriser la transparence et la responsabilisation tant au niveau du prestataire que du système.

### *Points faibles*

Le principal point faible du système néerlandais est le nombre trop important de qualifications différentes et les descriptions trop détaillées des objectifs de qualifications à atteindre.

En outre, les résultats et l'efficacité sont mal définis et surveillés et une meilleure évaluation de la politique est nécessaire. Il est encore très difficile de vérifier la qualité et l'assurance qualité d'un établissement d'enseignement en examinant les résultats des étudiants. Les Pays-Bas ne souhaitent pas se concentrer uniquement sur les normes de performance. Il résulte de l'utilisation des normes de performance que les résultats sont souvent très «noir et blanc» et qu'on ne tient pas compte du contexte.

Le cadre d'assurance qualité et d'amélioration établi par l'inspection semble très exhaustif mais difficile à utiliser, il est également difficile d'encourager les prestataires d'EFP à l'utiliser. Les mesures des résultats sont en particulier relativement «souples et générales», et il est de ce fait difficile de savoir si les normes de performance ont été atteintes.

Des conseils de surveillance sont mis en place pour chaque prestataire – et sont obligatoires. Ils se concentraient principalement les questions financières mais sont désormais aussi responsables de la qualité de l'enseignement.

Du point de vue de la COLO, le principal défi est le manque de coopération entre les établissements et les entreprises. On considère actuellement que les prestataires d'EFP ont trop d'influence.

## **4.8. Synthèse des points forts et des points faibles**

Concernant les points forts et les points faibles mentionnés par les pays, la conclusion est que la participation des parties prenantes et les normes nationales sont considérées comme les principaux points forts. Eu égard aux points faibles, la tendance n'est pas nette mais la plupart concernent le compromis entre flexibilité et clarté dans la définition des normes. Des problèmes de mesure sont également mentionnés dans les points faibles. Toutefois, en

général, les normes elles-mêmes sont considérées comme des points forts pour le système éducatif.

Tableau 7: Synthèse des points forts et des points faibles, par pays

| <b>Points forts</b>  | <b>Pays</b>   |
|--|---|
| Participation des parties prenantes au processus   | Royaume-Uni, Irlande, Pays-Bas, Italie, France, Allemagne     |
| Objectifs et normes nationaux  | France, Irlande, Allemagne                                    |
| Objectifs nationaux adaptés aux contextes locaux; accords locaux   | Royaume-Uni, France   |
| Les normes et indicateurs sont communs à l'ensemble du système d'EFPI et l'EFPI est accepté au niveau national.  | Danemark, France, Allemagne (hormis les indicateurs), Irlande |
| Évaluation de l'apprentissage antérieur  | France, Royaume-Uni, Irlande                                  |
| Les normes obligatoires pour l'EFPI dans le système en alternance garantissent la confiance mutuelle de la part des employeurs et des demandeurs d'emploi.   | Allemagne   |
| Introduction d'un système national d'évaluation<br>Introduction d'un système d'accréditation pour les prestataires d'EFPI  | Italie  |
| <b>Points faibles</b>  |   |
| Manque de normes et objectifs clairs au niveau des prestataires  | France  |
| Manque de normes nationales – différences entre les régions  | Italie  |
| Certains des objectifs sont difficiles à mesurer   | Danemark  |
| Qualifications trop nombreuses et descriptions trop détaillées de la façon dont les objectifs doivent être atteints  | Pays-Bas  |
| Trop de nouvelles initiatives; le défi est de garantir une bonne mise en œuvre.<br>Manque de souplesse et d'intégration  | Irlande   |
| Dans l'EFPI continu, le contexte est souvent négligé dans l'utilisation des indicateurs de performance.  | Allemagne   |
| Les programmes de formation ne sont pas tous compris dans le cadre national de certifications. Beaucoup d'employeurs investissent dans des programmes qui ne sont pas soumis aux normes de performance nationales. | Royaume-Uni   |

## **5. Tendances en matière d'établissement des objectifs et normes de performance/résultat**

Beaucoup d'initiatives sont en cours en matière d'assurance qualité dans tous les pays, et la tendance est clairement à une utilisation plus poussée des normes de performance et à un accent davantage placé sur les résultats en général, pour les trois niveaux. Des systèmes d'accréditation sont également mis en place ou améliorés dans beaucoup de pays.

### **5.1. Italie**

L'Italie est au cœur d'un processus de décentralisation qui place un accent croissant sur la définition de normes de performance, plutôt que sur les normes d'intrant et de processus, conformément à la tendance d'autonomie croissante des prestataires d'EFP. Cela signifie que l'approche traditionnelle consistant à fixer des normes et à les utiliser pour réglementer le système et le contrôle n'est plus d'actualité.

Il est unanimement reconnu que les anciennes normes, basées sur les intrants et les processus, ne peuvent plus être utilisées pour gérer le système, et qu'il est beaucoup plus opportun de laisser aux prestataires la liberté de s'organiser, alors que le niveau central (national ou régional) contrôle les résultats.

Toutefois, des incertitudes considérables subsistent sur:

- la nature de ces normes (la façon dont elles doivent être formulées);
- le rôle des gouvernements central et régionaux dans leur établissement;
- leur niveau de détail;
- le degré de flexibilité que devraient avoir les prestataires.

L'introduction du système d'accréditation renforcera la qualité de la formation dispensée par les prestataires. En particulier, tous les prestataires doivent atteindre certaines normes de performance (proportion d'élèves achevant leur formation, proportion d'élèves satisfaits de la formation, proportion d'élèves trouvant un emploi après la formation).

### **5.2. France**

Concernant les objectifs du système, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) a été synonyme de grandes innovations. Cette loi a changé radicalement la philosophie sous-jacente au budget public, passant d'un concept de simple financement d'une activité à celui du financement de l'activité en vue d'obtenir un résultat spécifique, décrit en termes

mesurables. Cela signifie que des objectifs spécifiques doivent être fixés chaque année par les différents ministères dans le cadre de la loi de finances.

Concernant les normes pour les apprenants, la nécessité que les qualifications soient pertinentes sur le lieu de travail a conduit à un réexamen de la façon dont les référentiels de certifications sont définis. Les référentiels établis dans ce contexte deviennent de plus en plus une description de ce qui est certifié, ce que cela signifie et la façon dont cela peut être utilisé dans le cadre d'un emploi ou dans une activité relative à une fonction plus interdisciplinaire englobant plusieurs domaines professionnels. En outre, la nécessité de valider l'expérience et la formation tout au long de la vie implique aussi de devoir reconnaître les qualifications sous la forme de «modules», «unités» ou «crédits» qui peuvent être établis pour permettre l'accès à une qualification après combinaison de différents types d'apprentissage.

La loi du 17 janvier 2002 a instauré un répertoire national des certifications professionnelles. Il ne regroupe pas toutes les certifications décernées en France mais seules celles clairement établies et reconnues par l'État et les partenaires sociaux, par exemple:

- les diplômes décernés par les ministères;
- les qualifications accordées par les établissements ou organisations publiques, commerciales ou privées;
- les certificats décernés par les organisations sectorielles figurant sur la liste d'une CPC.

Le répertoire national est désormais le cadre général dans lequel doit s'inscrire le nouveau paysage des certifications en France.

L'apparition de la formation en cours d'emploi et en alternance (lieu de travail et lycée) a imposé une nouvelle logique pour l'évaluation des performances. On s'est rendu compte que les compétences générales ou professionnelles pourraient être acquises dans d'autres lieux que les établissements scolaires ou les centres de formation.

Ce changement est intervenu progressivement. Enfin, l'idée a germé et s'est imposée que le travail lui-même est une forme de formation et qu'il permet donc d'acquérir des compétences qui peuvent être considérées comme suffisamment structurées pour être prises en compte aux fins de l'EFP; les apprenants peuvent donc être dispensés d'une partie des cours (décret de 1985 sur l'enseignement supérieur), d'une partie des examens d'une certification nationale officielle (loi relative à la validation d'acquis professionnels de 1992), ou de tous les examens (loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002).

### **5.3. Royaume-Uni**

Concernant l'établissement de buts et d'objectifs pour le système et les prestataires, le document du Department for Education and Skills intitulé *Success for all* (DfES, 2002), faisait part de l'intention d'établir un nouveau système de planification, financement et

responsabilité, basé sur un partenariat et une confiance renforcés. Dans un cadre bien défini de normes nationales, le DfES s'est engagé dans une offre décentralisée et des services locaux et régionaux réactifs tout en respectant les principes d'équité et d'efficacité. Dans ce processus, il est essentiel de réduire les objectifs établis au niveau national et d'accroître les possibilités de résultats et méthodes de dispense déterminés au niveau local.

Le DfES s'efforce avec les prestataires d'instaurer des responsabilités plus nettes et plus simples et des incitations pour améliorer les services publics. Le processus d'établissement des objectifs implique donc de plus en plus les intervenants en première ligne.

Afin de permettre des prises de décisions locales et une planification à plus long terme, les LSC locaux et les prestataires recevront un financement sur trois ans. Les établissements négocient avec le LSC leurs propres plans de développement triennaux indiquant ce qu'ils réaliseront; ils sont liés à des plans de financement. Les LSC locaux bénéficieront d'une flexibilité maximum pour transférer des fonds d'une année à l'autre et partageront cette liberté avec les prestataires. Pour les établissements du secteur de l'enseignement postobligatoire, des taux de financement supérieurs liés aux performances seront également mis en place.

Le LSC a également établi des seuils pour les prestataires, basés sur les taux de réussite. Le LSC interviendra lorsqu'il constatera le non-respect des normes convenues par des prestataires; il y aura des récompenses supplémentaires pour les prestataires les plus performants, y compris des primes financières, en se basant sur les dispositions actuelles du *Learning and Skills Beacon Status*.

Concernant le système de certifications, un cadre de crédits basé sur les unités dans le cadre du *Framework for Achievement* (FfA) est en cours de développement.

Pour intégrer les différentes typologies de certifications professionnelles et mettre en place des critères plus homogènes afin de garantir la transparence des NVQ à tous les niveaux et surtout entre l'Angleterre, l'Irlande, le Pays de Galles et l'Écosse, la QCA, le LSC et la *Sector Skills Development Agency* (SSDA) ont proposé le développement et la mise en œuvre d'un cadre de crédits basé sur les unités. Le *Framework for Achievement* (Qualifications and Curriculum Authority, 2004b) sera un cadre stable permettant de présenter une gamme de réalisations plus vaste que celles actuellement reconnues dans le cadre national des certifications.

Le FfA comprendra toutes les réalisations évaluées formellement et s'articulera avec le *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF), le *Credit and Qualifications Framework for Wales* (CQFW) et les systèmes de crédits de l'enseignement supérieur en Angleterre et en Irlande du nord. En outre, il facilitera les possibilités de transfert de crédits avec les systèmes de crédits européens.

Le FfA permettra de fonder les certifications sur des unités dans le cadre desquelles les crédits sont la monnaie de réussite. Les certifications du FfA organiseront les réalisations en

structures utiles. Le FfA sera capable d'inclure toutes les réalisations de tous les apprenants qui se conforment aux spécifications du cadre ainsi que toutes les certifications des adultes et les certifications professionnelles en Angleterre extérieures à l'enseignement supérieur.

## 5.4. Irlande

Les questions relatives à l'application des politiques dans l'éducation et la formation sont traitées par les ministères en consultation avec les partenaires sociaux. Il existe des forums nationaux visant à faciliter une collaboration accrue entre l'éducation, la formation, l'industrie et les intérêts communautaires ainsi que les structures locales (par exemple les commissions de développement des comtés/villes, les partenariats régionaux) afin de garantir un travail intégré au niveau local.

Le livre blanc sur la formation des adultes intitulé *Learning for life: white paper on adult education* (Government of Irlande, 2000) a illustré le rôle de la formation des adultes dans la société et a identifié dans le cadre de l'établissement de principes, politiques et stratégies, les domaines nécessitant investissement et développement.

Les politiques énoncées dans ce livre blanc ont été complétées par le travail du groupe de travail sur l'apprentissage tout au long de la vie qui a été établi par le ministère des entreprises, du commerce et de l'emploi en collaboration avec le ministère de l'éducation et des sciences et rapporté en 2002. Le groupe de travail s'est concentré sur les aspects de l'apprentissage tout au long de la vie liés au marché du travail et notamment sur les thèmes clés suivants:

- développement et mise en œuvre d'un cadre national des certifications;
- garantie des compétences de base pour tous;
- orientation, conseils et informations exhaustives;
- mesures relatives à la dispense de formation, à l'accès et au financement;
- amélioration des possibilités de formation sur lieu de travail et d'apprentissage pour les travailleurs.

Concernant l'EFP initial, la principale motivation des politiques d'éducation et de formation était d'améliorer leur statut, flexibilité et attrait et a compris le développement d'un cadre national des certifications par la National Qualifications Authority afin de faciliter l'accès, de promouvoir des processus d'évaluation et d'accréditation souples et de renforcer la mobilité entre les secteurs de l'enseignement et la formation postobligatoires et supérieurs.

La National Qualifications Authority of Ireland (NQAI) a défini des politiques, actions et procédures spécifiques dans le cadre desquelles elle atteindra ses objectifs à cet égard. On dénombre quatre grands thèmes:

- les crédits;
- les possibilités de transfert et de progression;
- les dispositions relatives à l'entrée;
- la fourniture d'informations.

Concernant les normes de performance pour les apprenants, à l'été 2005 le FETAC a publié un document sur le développement d'une structure commune de certifications pour l'enseignement et la formation postobligatoires intitulé *Towards the development of a common awards' structure for the further education and training sector* (FETAC, 2005c); qui regroupe les propositions clés sous quatre grands titres:

- la structure des certifications;
- le niveau des certifications;
- le volume des certifications;
- le profil des certifications.

Les propositions relatives à la structure des certifications reflètent l'approche globale du FETAC par rapport à la construction et la composition de certifications données.

Le niveau indique la hiérarchie progressive des performances. Le niveau de l'apprentissage est défini à partir des synopsis de niveau de la NQAI et des indicateurs de niveaux cadres.

Le volume renvoie à la quantité d'apprentissage pour obtenir une certification. C'est le terme utilisé par la NQAI pour indiquer l'ampleur de l'ensemble des moyens éducatifs associés à un type de certifications.

Le profil donne un aperçu de la nature de l'apprentissage acquis pour obtenir un diplôme et spécifiquement dans le cas des certifications du FETAC, le «panachage» de résultats en termes de connaissances, aptitudes et compétences à atteindre.

## **5.5. Danemark**

En général, la tendance au Danemark est de se concentrer davantage sur les objectifs que sur les intrants et les processus, mais aussi à une plus grande flexibilité des approches éducatives. Au cours des dix dernières années, des parcours plus souples et à part entière ont été mis en place et différents types d'approches/méthodes d'enseignement ont été considérés comme un élément positif. Toutefois, les taux d'abandon ont augmenté au cours de la même période.

On relève également une tendance à établir un lien plus étroit entre le financement et les indicateurs de performance. Des financements supplémentaires sont disponibles en fonction de facteurs spécifiques, par exemple, le taux de réussite / nombre d'étudiants, de contrats d'apprentissage et la documentation des efforts et la publication des résultats sur le web (nombre de contrats, formation continue des enseignants, plans des établissements pour la formation continue des enseignants, capacité à utiliser les compétences des TIC dans l'enseignement, etc.).

Depuis 2002, les établissements doivent disposer de leur propre site Internet et y proposer des informations et documents spécifiques, transformant ainsi leur site Internet d'un instrument marketing en une sorte de «déclaration d'intention».

L'examen des parcours individuels est essentiel pour connaître la façon dont un étudiant achève un programme d'EFP. Au Danemark, ces parcours sont basés sur une évaluation des apprentissages antérieurs (formels et non formels) de l'apprenant. Un plan d'éducation individuel est établi pour chaque apprenant. Il est réalisé électroniquement et s'inscrit dans un programme spécial (Elevplan), utilisé par la plupart des lycées techniques.

Les étudiants peuvent obtenir des qualifications supplémentaires dans les compétences de base / académiques lorsqu'ils suivent un programme d'EFP/apprentissage et ils peuvent prolonger la durée de leur formation/contrat avec une entreprise. Des statistiques sont disponibles sur la proportion de jeunes poursuivant dans l'enseignement postobligatoire. On constate des variations considérables entre les différents programmes d'EFP (entre 8 et 50 %).

## **5.6. Allemagne**

En Allemagne, un débat sévit actuellement sur ce qui est décrit comme une «contribution aux places de formation». En 2004, l'idée a été avancée que les entreprises devraient veiller à accueillir au moins 7 % d'apprentis dans les rangs de leurs salariés, et que celles qui ne fournissent pas de places de formation ou qui comptent trop peu d'apprentis devraient payer une taxe spéciale. Ces recettes seraient utilisées pour aider les entreprises qui dépassent ce quota. Afin d'éviter ce règlement, les associations patronales ont trouvé un accord avec le gouvernement fédéral en juin 2004, dans le cadre duquel elles s'engageaient à créer 30 000 nouvelles places de formation chaque année pour les trois années suivantes. En outre, 25 000 places de formation préprofessionnelle ont également été assurées chaque année (Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2005a, p. 50-53). En septembre 2005, les parties à cet accord ont conclu que les objectifs avaient été atteints et qu'ils étaient parvenus à un équilibre positif entre l'offre et la demande. Les syndicats qui n'avaient pas signé l'accord ont toutefois considéré cette conclusion comme une «supercherie statistique».

Cette discussion montre que d'une part, il y a une pression politique incitant à établir des objectifs chiffrés pour le système d'EFP. Toutefois, il n'est pas facile de déterminer si ces objectifs ont été atteints.

L'année 2005 a été marquée par la révision de la loi sur la formation professionnelle. La nouvelle loi incite les parties prenantes à mettre en place de nouvelles formes de formation et d'examen. La tendance est à une flexibilité accrue dans le système d'EFP et la nouvelle loi apporte son lot d'améliorations (Sondermann, 2005). Lorsqu'il a adopté la loi révisée sur la formation professionnelle, le parlement fédéral (Deutscher Bundestag) a également décidé de prêter une attention accrue à la qualité de la formation et a invité toutes les parties concernées à multiplier leurs efforts afin d'améliorer les systèmes d'assurance qualité pour une application pratique dans tous les sites d'EFP.

Dans l'EFP continu à financement public, on note actuellement un contrôle central renforcé associé à davantage de flexibilité. Les prestataires doivent disposer d'un système de gestion de la qualité mais ont la possibilité de concevoir ce système comme ils le souhaitent. Toutefois, les restrictions financières importantes dans ce domaine de l'EFP continu limitent les possibilités des prestataires (Stock, 2005).

Depuis la fin des années 90, la tendance a été de placer davantage l'accent sur la demande de formation continue. Grâce aux tests des programmes d'EFP continu, aux agréments et orientations professionnelles, les stagiaires potentiels peuvent mieux s'informer sur la qualité des programmes de formation et des prestataires afin de pouvoir ainsi faire un choix éclairé.

## **5.7. Pays-Bas**

La tendance est à une plus grande transparence et obligation de rendre compte des enseignements dispensés et à une gestion davantage axée sur les normes de performance et les performances des prestataires d'EFP que sur les normes d'intrant et les processus. Cela signifie non seulement mesurer les normes de performance en termes de qualifications, mais également la satisfaction des parties prenantes (étudiants, parents, entreprises, enseignants, etc.). L'autoréglementation des prestataires d'EFP est mise en exergue, tout comme la responsabilisation horizontale accrue des parties prenantes dans la région et une supervision verticale moindre (modèle de gouvernance).

Le gouvernement a récemment lancé un processus dans le cadre duquel les établissements sont invités à formuler leurs objectifs à l'égard des abandons précoces et de l'apprentissage, dans le cadre de l'agenda de Lisbonne. Il est prévu d'étendre ce processus à d'autres domaines politiques après évaluation de cette première phase.

Les Pays-Bas disposent déjà d'un instrument pour mesurer les résultats, puisqu'ils contrôlent si les étudiants trouvent un emploi et si cet emploi correspond au cursus suivi.

La tendance aux Pays-Bas est d'encourager les accords entre les prestataires d'enseignement et les parties prenantes régionales sur les performances, la transparence des résultats et l'étalonnage public des performances.

La supervision par l'inspection doit être limitée en raison de la perspective d'une plus grande participation des parties prenantes, d'une responsabilisation horizontale et d'une supervision interne.

Les normes de performance à atteindre par les étudiants – exprimées indirectement par le nombre de qualifications pouvant être obtenues – ont récemment été réduites de façon assez draconienne. La situation est encore trop récente pour que la COLO connaisse la réaction des différents acteurs et notamment des établissements.

La COLO souhaite que l'accent soit davantage placé sur les présentations de portefeuille de chaque étudiant. Le nouveau système combinera les diplômes existants et donnera aux nouveaux diplômes une nouvelle dimension plus vaste orientée vers les processus. Toutefois, il pourrait conduire à une pression supplémentaire sur les diplômés et dans une certaine mesure, réduire l'engouement du public pour ces diplômes.

Ce sont en partie des considérations internationales qui ont conduit à penser en termes de résultats pédagogiques. L'Europe se positionne comme une région économique basée sur la connaissance et les Pays-Bas souhaitent occuper une place prépondérante dans cette région. L'éducation est un marqueur important à cet égard. Le degré de contribution de l'éducation à la société de la connaissance est donc une jauge importante des résultats produits par le système éducatif néerlandais. Le niveau d'éducation atteint peut servir d'indicateur de cette contribution, tout comme la tendance du nombre d'étudiants qualifiés (en termes de volumes et de niveau).

## **5.8. Synthèse des tendances**

La principale conclusion est qu'il existe une tendance à l'utilisation croissante des normes de performance aux dépens des normes d'intrant et de processus. En règle générale, les initiatives prises dans les pays faisant l'objet de la présente étude ont fortement tendance à se concentrer sur les résultats. La décentralisation est une autre tendance relevée dans beaucoup de pays. Cela correspond à une autonomie accrue pour les prestataires d'EFP et davantage de possibilités d'orienter le système en fonction des besoins locaux.

Tableau 8: Synthèse des tendances, par pays

| Tendances   | Pays        |
|---|-------------|
| <p>La tendance est à une utilisation croissante des normes de performance aux dépens des normes d'intrant et de processus. Un système d'accréditation a été mis en place pour les prestataires d'EFP.</p> <p>Un processus de décentralisation et d'autonomie croissante est en cours pour les prestataires d'EFP.</p>   | Italie      |
| <p>Il existe une nouvelle forme de financement basé sur les résultats plutôt que sur les activités. Un nouveau répertoire national des certifications professionnelles a été instauré.</p>  | France      |
| <p>Responsabilités plus nettes et plus simples et incitations pour améliorer les services publics. Un nouveau cadre de crédits basé sur les unités a été développé afin d'assurer transparence et homogénéité.</p> <p>La tendance est à une plus grande participation des parties prenantes locales.</p>  | Royaume-Uni |
| <p>Série de nouvelles initiatives mettant l'accent sur l'accréditation et l'évaluation.</p>   | Irlande     |
| <p>Accent placé sur les normes de performance plutôt que sur les normes d'intrant ou de processus.</p> <p>Efforts pour relier les financements à des indicateurs de performance.</p> <p>Davantage d'ouverture de la part des prestataires, tant concernant les résultats que les programmes.</p>  | Danemark    |
| <p>Étant donné que l'EFP initial a toujours été conçu par les acteurs régionaux et fédéraux, il n'y a pas de tendance à une décentralisation accrue, et elle n'est d'ailleurs pas souhaitée. Concernant la mise en œuvre de l'assurance qualité et son développement, tous les <i>Länder</i> ont lancé des projets pilotes dans les établissements professionnels.</p> <p>Accent davantage placé sur la demande dans l'EFP continu.</p> | Allemagne   |
| <p>Accent placé sur la performance et la transparence.</p> <p>Davantage de responsabilités / autoréglementation au niveau des prestataires associées à une plus grande responsabilisation horizontale des parties prenantes dans les régions et moins de supervision verticale.</p> <p>Les considérations internationales sont une source d'inspiration.</p>  | Pays-Bas    |

## **6. Défis liés à la mise en œuvre**

Comme indiqué précédemment, au cours de ces dernières années, les systèmes d'EFP dans leur ensemble ont été marqués par une tendance générale à accorder un rôle plus important aux objectifs et aux normes de performance/résultat qu'aux normes d'intrant et de processus. Cette évolution n'est pas exempte de problèmes. Ce chapitre présente un certain nombre des défis rencontrés dans la mise en œuvre des normes de performance/résultat.

### **6.1. Décentralisation et autonomie**

La plupart des pays analysés connaissent:

- un processus de décentralisation donnant davantage de pouvoir aux communautés régionales ou locales;
- un processus d'autonomie croissante, donnant davantage de liberté aux prestataires pour organiser leurs propres activités.

Quelles sont les conséquences de ce processus de décentralisation pour l'établissement de normes et en particulier d'objectifs et de normes de performance/résultat? Quel est le rôle des acteurs centraux et des acteurs locaux dans leur définition? En théorie, les acteurs locaux devraient définir les normes d'intrant et les processus, alors qu'il devrait être du ressort des acteurs centraux de déterminer les résultats escomptés. Cette distinction n'est pourtant pas toujours claire. Les autorités locales avancent parfois que les besoins locaux doivent être pris en compte dans la définition des objectifs ou des normes de performance/résultat et souhaitent jouer un rôle plus important dans ce processus. En conséquence, de nouveaux instruments sont nécessaires pour régler le système.

En Italie, la décentralisation s'étend dans tous les services publics. Les gouvernements régionaux se sont vu accorder en particulier une autonomie quasi-totale en matière d'enseignement et formation professionnels. Les écoles deviennent également de plus en plus autonomes et ont acquis un certain degré d'indépendance par rapport au ministère de l'éducation. La nouvelle constitution italienne a établi le concept de niveaux essentiels des prestations qui sont les exigences minimales que toutes les régions doivent satisfaire.

La constitution italienne stipule que l'État, au niveau national, se réserve le droit d'instaurer ce que l'on appelle des *livelli essenziali delle prestazioni* (des niveaux essentiels des prestations). Ce principe vise à garantir que le système est cohérent et assure le même niveau de qualité dans l'ensemble des services publics même s'ils sont gérés par les régions ou des autorités locales.

Un processus contractuel est actuellement en cours pour définir les normes, avec la participation du gouvernement central et des régions. L'issue de ce débat n'est pas encore évidente à ce jour mais il aura des conséquences considérables sur la façon dont les normes sont établies.

En France, on relève également une tendance à la décentralisation, mais moins marquée qu'en Italie. Les contrats entre le ministère de l'éducation et les académies, dans le cadre desquels chaque académie fixe les objectifs à atteindre pour les trois prochaines années, reprennent des indicateurs de performances afin de piloter le processus. Toutefois, ces indicateurs sont qualitatifs et ne fixent pas d'objectifs chiffrés précis.

En Angleterre, les Regional Skills Partnerships ont été investis d'un rôle plus important dans l'application régionale des objectifs nationaux. Le nouvel accord concernant les Regional Development Agencies (RDA) prévoit leur participation à l'établissement des objectifs PSA et la collaboration avec les Regional Skills Partnerships afin d'identifier les mesures qui reflètent le mieux la contribution des RDA à la réalisation des objectifs.

Aux Pays-Bas, une loi de 1996 sur la décentralisation et la fusion d'écoles a constitué la première étape de ce processus mais aussi son tournant. Il est encore très difficile de compter sur la participation des parties prenantes. Très peu souhaitent en assumer les responsabilités. Des décisions doivent être prises et les problèmes doivent être gérés au niveau de l'école afin que les parties prenantes puissent prendre connaissance de ce qui les concerne. Les écoles souhaitent poursuivre ces développements avec des parties prenantes plus actives mais le défi est de les motiver.

Comme indiqué précédemment, grâce à la participation des différents partenaires à l'EFP initial (organismes fédéraux et régionaux, partenaires sociaux), il n'a pas été nécessaire d'accroître la décentralisation en Allemagne. Le règlement de formation constitue une base solide pour une formation de grande qualité. Toutefois, la qualité de la formation varie selon les entreprises. Ces différences pourraient être estompées en mettant en place des outils de management orientés vers les processus dans les entreprises.

Au Danemark, le processus de décentralisation est bien avancé et comprend un certain nombre d'activités et d'éléments, tant au niveau du système que des prestataires.

La «surveillance des résultats» est un des éléments de la stratégie qualité danoise qui a pris une importance croissante au fil des ans. Alors que, dans les années 90, l'accent était placé essentiellement sur les processus et l'encouragement des prestataires d'EFP à mettre en place des systèmes d'assurance qualité, la tendance est désormais de promouvoir la qualité grâce à

des incitations. Les prestataires d'EFPI doivent atteindre des objectifs politiques spécifiques pour recevoir les financements prévus.

Dans l'EFPI, ce nouveau principe correspond à l'optimisation des ressources. Le ministère danois de l'éducation précise les domaines prioritaires et propose aux prestataires des financements supplémentaires s'ils atteignent un certain nombre d'objectifs en matière de qualité par exemple. Les prestataires sont incités à mener des activités dans ces domaines. En 2004, le ministère a défini quatre domaines prioritaires pour la qualité:

- le développement systématique de la qualité pour les apprenants dans les lycées, notamment en se concentrant sur l'aptitude et la flexibilité;
- le développement des compétences stratégiques des enseignants, notamment afin de les motiver pour actualiser et renouveler leurs compétences professionnelles et recourir à de nouvelles formes d'apprentissage et de travail, par exemple les compétences d'enseignement utilisant les technologies de l'information;
- la professionnalisation de la gestion des écoles;
- le renforcement des liens entre les lycées et les entreprises et la communauté locale.

À la fin de l'année, les lycées doivent faire état des activités locales qu'ils ont menées en matière de qualité et de leurs résultats afin de bénéficier du financement. Ces informations doivent être publiées sur le site web de l'établissement et un rapport (sous la forme de réponses à un questionnaire) doit être transmis au ministère.

## **6.2. Précision et flexibilité**

La précision est un autre aspect crucial dans l'établissement des normes. D'une part, plus une norme est spécifique et précise, plus elle est facile à mesurer lorsqu'elle est atteinte. Il sera également plus simple de garantir que les résultats sont similaires partout et qu'ils peuvent être transférés et comparés même dans des contextes très différents.

D'autre part, le risque est qu'un objectif ou norme très précis ne puisse être adapté à des contextes et besoins locaux différents. C'est la raison pour laquelle l'Angleterre s'oriente vers des objectifs fixés au niveau national moins nombreux et plus globaux. En outre, un objectif précis risque d'avoir des effets négatifs si, pour respecter les normes, d'autres aspects importants de l'EFPI sont négligés.

Aux Pays-Bas également, les certifications sont définies de façon plus générale qu'avant, mais cette situation peut également poser des problèmes: les écoles pourront-elles utiliser ces certifications plus générales et continuer à former des étudiants pour répondre aux besoins du marché du travail ?

Toutefois, il n'est pas facile d'adapter des normes très précises pour les apprenants aux exigences du marché du travail en perpétuelle évolution et les enseignants n'ont dès lors pas

la liberté d'adapter les programmes en fonction du contexte local ou des besoins et attitudes individuels d'apprentissage.

Le Danemark a réduit le nombre de certifications il y a quelques années, mettant en place un nombre restreint de nouveaux domaines d'enseignement / matières souvent plus vastes. Ce processus a été mené en étroite coopération avec les partenaires sociaux et a conduit à des descriptions de plusieurs certifications nouvelles et plus vastes au sein de chaque domaine d'enseignement / matière.

### **6.3. Participation des parties prenantes**

Le processus de définition d'une norme exige la participation de toutes les parties prenantes importantes de l'EFP: le gouvernement central (plusieurs ministères peuvent être concernés), les autorités locales, les employeurs (représentés par différentes associations), les syndicats (ils sont généralement plusieurs), les enseignants et les experts. Le processus peut être long et complexe et nécessite du temps.

En Italie, malgré la législation générale sur la certification de 2001, le processus d'établissement de normes nationales pour les certifications nationales est encore en cours; des normes n'ont été définies que pour certains profils techniques dans la nouvelle offre d'EFP supérieur. Dans les autres pays, le processus d'établissement et de révision des normes prend généralement cinq ans.

Tous les pays comptent sur la participation des parties prenantes officielles, principalement pour les normes concernant les apprenants. Le processus implique différentes agences institutionnelles et beaucoup de parties prenantes, dont les partenaires sociaux, les représentants des prestataires, parfois des représentants des autorités locales, etc.

Au Royaume-Uni, le processus de définition des normes pour les apprenants regroupe beaucoup d'acteurs: la Sector Skills Development Agency (SSDA) est globalement responsable du développement des normes professionnelles et d'habiliter les Sector Skills Bodies. Dans le programme de normes professionnelles, la SSDA travaille avec la Scottish Qualifications Authority (SQA) et la Qualifications and Curriculum Authority (QCA) par l'intermédiaire du Projects and Standards Approval Group (PSAG).

En Angleterre, la QCA est responsable du cadre national des certifications. L'une des principales caractéristiques des activités de la QCA ces dernières années a été l'implication importante de différents partenaires dans le processus de réforme du système de certifications.

Les Sector Skills Councils sont chargés de définir les normes professionnelles, qui doivent être accréditées par la QCA et sont à la base des normes NVQ développées par les organismes certificateurs.

Les organismes certificateurs sont responsables d'organiser l'évaluation des compétences et l'octroi de certifications. Ils sont aussi responsables de la mise en œuvre de chaque NVQ. La QCA prend la décision finale sur la validation de toutes les nouvelles qualifications proposées.

En Écosse, la Scottish Qualifications Authority (SQA) accrédite toutes les Scottish Vocational Qualifications (SVQ).

### **Le processus de définition du référentiel en France**

En règle générale, les diplômes spécifiques sont révisés tous les cinq ans.

Tout membre d'une commission professionnelle consultative (CPC) peut demander la mise à jour ou la révision d'un diplôme, voire la création d'un nouveau diplôme. La procédure standard est alors appliquée. Lorsqu'une CPC décide de créer ou de réformer un diplôme, elle instaure une sous-commission avec un groupe de travail spécialisé.

Le processus de création d'un nouveau diplôme est divisé en quatre étapes:

- la phase d'opportunité (pour apprécier l'intérêt de créer ou de rénover un diplôme);
- l'élaboration du référentiel des activités professionnelles (or référentiel de l'emploi), qui se base sur une analyse prospective des grandes activités que recouvrent les emplois susceptibles d'être occupés par les futurs titulaires du diplôme;
- l'élaboration du référentiel de certification du domaine professionnel, qui précise les compétences nécessaires pour le référentiel professionnel;
- la dernière étape (sous la responsabilité directe du ministère) concerne la méthodologie d'évaluation, qui peut être globale ou organisée en unités.

À de rares exceptions près, la procédure de création ou révision d'un diplôme dure un à trois ans, à compter du lancement du processus jusqu'à la mise en œuvre du diplôme révisé ou l'introduction d'un nouveau diplôme. Ce délai dépend de la nature des changements concernés:

- l'élaboration de nouveaux diplômes peut exiger l'installation d'équipements dans les écoles et la formation du personnel enseignant, activités qui sont plus longues;
- inversement, il est difficile de réduire les délais à moins d'un an en raison des contraintes liées à l'organisation de l'année scolaire et aux examens.

Les acteurs sont également nombreux aux Pays-Bas et le problème est qu'ils ne sont pas toujours d'accord sur l'approche et les normes à adopter:

- les écoles sont censées travailler avec les entreprises locales et les centres d'expertise nationaux (COLO) pour les différents secteurs du marché du travail. Le principal défi est ici que les écoles et l'industrie ne sont généralement pas d'accord sur le nombre de certifications ni sur les normes de performance;

- les écoles aspirent en général à un nombre le plus faible possible de certifications alors que les acteurs du marché du travail sont favorables à de nombreuses certifications spécifiques à un secteur et autant de normes de performance. Il s'agit d'un débat fondamental présent dans plusieurs pays européens animé principalement par les partenaires sociaux.

Au Danemark, la perception de la qualité et les approches de la qualité dans le système d'EFP reflètent les valeurs sur lesquelles il est fondé, sa structure, le rôle des parties prenantes, les principes de gouvernance prédominants et bien sûr, le contexte historique et culturel global. Pour décrire l'approche danoise de la qualité dans l'EFP, il est important de souligner trois grandes caractéristiques du système d'EFP:

- il s'agit d'un système très décentralisé dans lequel les prestataires d'EFP ont une grande autonomie pour adapter l'EFP qu'ils dispensent aux besoins et exigences locaux. L'assurance et le développement de la qualité figurent à l'ordre du jour politique au Danemark depuis le début des années 90 lorsque le ministère danois de l'éducation est passé d'une gouvernance centrale à une gouvernance cadre basée sur des bourses «taximètres» pour chaque étudiant. L'objectif des nouveaux principes directeurs était d'améliorer la réactivité et l'efficacité globale du système d'EFP. Les prestataires étaient relativement autonomes, afin de leur permettre de répondre plus rapidement à l'évolution du marché du travail découlant des changements technologiques, organisationnels et sociétaux;
- il s'agit d'un système dans lequel les partenaires sociaux jouent un rôle institutionnalisé à tous les niveaux, des conseils nationaux <sup>(12)</sup> qui conseillent le ministère et le ministre danois de l'éducation sur l'EFP, aux commissions de formation globales qui conseillent les prestataires d'EFP sur les plans d'éducation locaux. Cela vaut tant pour l'EFPI que pour l'EFPC <sup>(13)</sup>. Cette structure tripartite joue un rôle important dans tous les aspects qualitatifs de l'EFP:

«Les utilisateurs finaux des aptitudes et compétences produites par l'EFP sont intégrés au cœur de la formulation des normes, le déroulement de la production et le test des performances» (Nielsen, 1995, p. 4);

- cela signifie que les procédures d'assurance et de développement de la qualité sont intégrées au système d'EFP. Il s'agit d'un système assez bien ficelé grâce au dialogue permanent qui a été instauré entre toutes les parties prenantes à tous les niveaux du système et au fait que ceux qui sont en situation de force sont très proches les uns des autres, tant culturellement que géographiquement. Le Danemark est un petit pays et les

---

<sup>(12)</sup> Le conseil consultatif pour l'enseignement et la formation professionnels initiaux (Rådet for de grundlæggende erhvervsrettede uddannelser – REU) et le conseil pour l'enseignement et la formation des adultes (Rådet for Erhvervsrettet Voksen- og Efteruddannelse – REVE).

<sup>(13)</sup> L'EFPI englobe ici les programmes EUD (*Erhvervsuddannelser*) qui sont dispensés par des établissements techniques, commerciaux et mixtes. L'EFPC englobe les programmes de formation professionnelle des adultes qui sont dispensés par des établissements techniques, commerciaux et mixtes et par les centres de formation professionnelle des adultes. Les mêmes prestataires peuvent dispenser beaucoup de programmes d'EFP différents.

différentes parties prenantes se connaissent et travaillent ensemble au sein du système dans lequel règne un climat de confiance mutuelle. Ils ont le même objectif global qui est de garantir de bons programmes d'EFP au profit des apprenants, des entreprises, du marché du travail et de la société dans son ensemble. Ainsi, malgré une définition relativement vague de la qualité, un critère de qualité commun est toujours ancré dans les mailles même du système d'EFP danois.

## **6.4. Nécessité de poursuivre les recherches**

La définition et le contrôle des normes exige un dispositif scientifique et statistique adéquat. Lorsqu'une norme est liée au système dans son ensemble ou aux prestataires, un bon système statistique est nécessaire afin que des indicateurs pertinents soient définis pour suivre les progrès réalisés par le système et par les prestataires dans la réalisation des objectifs fixés.

Lorsque les normes sont liées à la définition des connaissances et des compétences à acquérir d'ici la fin des programmes d'EFP, afin d'obtenir les qualifications nécessaires pour un métier donné, des recherches doivent être menées concernant les exigences professionnelles. Il faut savoir non seulement quelle est la demande actuelle mais également comment évolue la profession afin de pouvoir former les apprenants non seulement pour la situation actuelle mais aussi pour le monde du travail de demain. Il faut donc des normes judicieuses qui ne deviennent pas obsolètes en quelques années.

En France, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) apporte un soutien précieux en participant en permanence à des recherches qualitatives et quantitatives sur les besoins des différents secteurs, via l'analyse des changements du marché du travail.

En Irlande, les recherches et les analyses représentent un élément clé du processus d'établissement des normes et englobent un étalonnage des normes au niveau européen et international. Pour optimiser leur pertinence économique, les normes de certification intègrent des recherches et analyses sectorielles et professionnelles. L'élaboration de normes pour les certifications qui ont une perspective professionnelle spécifique est basée sur une analyse approfondie du secteur et des métiers spécifiques qu'il regroupe. L'analyse porte sur:

- les types de métiers présents dans le secteur;
- les exigences en termes de connaissances, aptitudes et compétences;
- l'évolution des métiers existants;
- les exigences en termes de certifications;
- les exigences statutaires et/ou juridiques;
- l'étalonnage européen et international.

En Irlande, plusieurs agences statutaires, commissions et sous-commissions ont un mandat spécifique en matière de recherche et de prévision des besoins en compétences futurs en vue

d'informer les politiques d'éducation et de formation. Par exemple, depuis sa création en 1997 le groupe d'experts sur les besoins en compétences futurs a apporté une contribution considérable à la politique d'éducation et de formation à tous les niveaux.

Aux Pays-Bas également, on souligne que les normes de performance doivent être mesurées et évaluées en fonction de leur contribution à la qualité globale du système éducatif. Pour l'heure toutefois, il semble que la mesure des résultats à l'aide des normes de performance soit difficile et prématurée.

Concernant l'un des principaux objectifs du système éducatif, à savoir les taux de transfert entre les types d'enseignement, il est difficile d'apprécier la contribution des normes et performances en termes de demande sur le marché du travail. Le principal défi est ici lié au contexte qui n'est pas stable. De ce fait, toute comparaison directe est impossible et la mise en œuvre des normes de performance constitue alors un défi considérable.

## **6.5. Récompenses et sanctions**

L'établissement d'un objectif ou d'une norme est généralement associé à l'idée de récompenser les personnes ou les établissements qui sont capables de l'atteindre ou de pénaliser ceux qui n'y parviennent pas.

La récompense généralement attribuée aux apprenants qui atteignent les normes requises est une certification (lorsque la norme a été pleinement atteinte) ou un ou plusieurs crédits (si la norme n'a été atteinte que partiellement). Grâce à l'utilisation des crédits, les cadres normalisés de certifications permettent également de récompenser plus facilement les personnes qui ne satisfont pas entièrement à la norme. Beaucoup de pays ont établi des cadres nationaux de certifications afin d'accroître la transparence du système et de permettre l'accumulation et l'attribution de crédits dans l'ensemble du système éducatif.

Au niveau des prestataires, les tentatives visant à rétribuer davantage les prestataires qui sont parvenus à atteindre certains objectifs ont eu des résultats controversés. Par exemple, le risque est que les prestataires n'acceptent plus d'élèves en difficultés afin d'obtenir de meilleurs résultats. Lorsqu'on observe les résultats, il faut toujours tenir compte du contexte dans lequel les prestataires évoluent afin de ne pas pénaliser ceux qui travaillent dans des zones défavorisées. En France, dans le cadre de l'analyse des performances des établissements au baccalauréat, les résultats sont pondérés en fonction du contexte social.

Une autre stratégie consiste à fixer des seuils (exigences minimales de performances). Les prestataires qui n'atteignent pas ces seuils peuvent perdre leur financement ou être contraints à un changement d'encadrement. Le Royaume-Uni fournit un exemple d'utilisation de ces seuils:

### **Seuils pour les prestataires**

En Angleterre, de nouveaux seuils ont été introduits pour les taux de réussite, suscitant des attentes claires sur les niveaux minimaux acceptables des résultats des apprenants. Les établissements avaient jusqu'à 2005/2006 pour atteindre ces seuils. D'autres taux de réussite minimaux ont été fixés pour les qualifications à long terme et à court terme, et ce, à différents niveaux pour l'enseignement postobligatoire général, le second cycle et les établissements spécialisés, à savoir que l'objectif de qualification à long terme est de 45 % pour les établissements GFE et de 55 % pour les établissements de second cycle. Les objectifs relatifs à l'offre d'apprentissage sur le lieu de travail sont basés sur un taux de réussite global pour le secteur d'obtention d'une NVQ ou un cadre d'apprentissage moderne. Deux seuils de 35 % et 40 % ont été fixés afin de refléter les différences de performances des degrés de réussite actuels dans le secteur.

Les seuils visent à identifier les prestataires peu performants et à garantir que des actions et interventions décisives sont menées lorsque les prestataires tombent sous le niveau minimum attendu. Lorsqu'un prestataire ne progresse pas, le LSC peut décider de lui retirer son financement, entièrement ou partiellement. Le secrétaire d'état peut remplacer l'un ou l'ensemble des dirigeants et dissoudre/établir des corporations.

En outre, tous les établissements ont convenu des objectifs d'amélioration avec leur LSC local quant au nombre d'étudiants, taux de réussite, engagement des employeurs et qualifications des enseignants pour 2003-06, avec des jalons annuels dans le cadre de leur plan de développement triennal. Ces objectifs permettront d'optimiser les ressources en augmentant le niveau de performances dans le secteur.

Aux Pays-Bas, la nouvelle loi sur l'enseignement professionnel et la formation des adultes (WEB) donne au ministre la possibilité d'imposer deux types de sanctions aux établissements:

- retrait des privilèges (autorité d'attribuer des certificats et/ou un financement gouvernemental) pour les formations qui ne respectent pas les dispositions statutaires (concernant la formation, les examens, l'assurance qualité, l'obligation de rendre compte) ou en cas de qualité insuffisante sur une période prolongée;
- refus ou suspension des financements lorsque les activités s'opposent aux dispositions statutaires.

Ces sanctions potentielles donnent au gouvernement «un puissant bâton» pour persuader les établissements de prendre des mesures d'amélioration pertinentes. Le but est de peaufiner les instruments d'intervention administrative; il devrait y avoir une réponse sur mesure.

L'Italie a mis en relation objectifs minimaux de performances et accréditation; les prestataires dont les performances n'atteignent pas ce niveau minimum ne peuvent être accrédités ni de ce fait recevoir de financement gouvernemental régional.

**Exigences relatives aux prestataires d'EFPI italiens en matière d'efficacité des activités précédentes**

| <b>Exigence</b>                                      | <b>Indicateur</b>   |
|--|---|
| Taux de mise en œuvre                                | Heures participants budgétisées/réalisées   |
| Taux d'abandon                                       | Étudiants encore assidus pour la deuxième partie de la formation/étudiants inscrits       |
| Taux de réussite de la formation                     | Étudiants participants/étudiants qualifiés au cours de la deuxième partie de la formation |
| Taux d'emploi/enseignement postobligatoire/formation | Étudiants embauchés ou dans d'autres cursus ou formations/étudiants qualifiés             |
| Taux de satisfaction                                 | Opinion positive des utilisateurs/opérateurs/bénéficiaires finaux                         |

Concernant les objectifs à atteindre par le système, il n'y a pas de conséquences positives ou négatives spécifiques pour les responsables de la gestion du système. La principale conséquence est l'acquisition ou la perte de crédibilité au niveau national ou local.

## 6.6. Synthèse du processus de mise en œuvre

Tableau 9: Comment les défis du processus de mise en œuvre sont-ils relevés?

| Défis liés au processus de mise en œuvre   | Comment ils sont relevés   |
|--|--|
| <p><i>La décentralisation donne davantage de pouvoirs aux communautés régionales ou locales.</i></p> <p><i>L'autonomie donne davantage de liberté aux prestataires pour organiser leurs propres activités.</i></p>   | <p><b>Italie</b><br/>L'État se réserve le droit d'instaurer ce que l'on appelle des <i>livelli essenziali delle prestazioni</i> (des niveaux essentiels des prestations) afin de garantir la cohérence du système et ainsi le même niveau de qualité dans l'ensemble des services publics même s'ils sont gérés par les régions ou des autorités locales.</p>                              |
|  | <p><b>France</b><br/>Les contrats entre le ministère de l'éducation et les académies fixent les objectifs à atteindre par l'académie pour les trois prochaines années, en reprenant des indicateurs de performances afin de piloter le processus.</p>  |
|  | <p><b>Angleterre</b><br/>Les Regional Skills Partnerships ont été investis d'un rôle plus important dans l'application régionale des objectifs nationaux.</p>  |
|  | <p><b>Pays-Bas</b><br/>La loi de 1996 sur la décentralisation et la fusion d'écoles a constitué la première étape, mais aussi un tournant du processus. Des efforts visent actuellement à accroître la participation des parties prenantes. Les écoles souhaitent que les parties prenantes soient plus actives mais le défi est de les motiver.</p>                                       |
|  | <p><b>Allemagne</b><br/>Pas de tendance à davantage de décentralisation.</p>   |
| <p><i>Objectifs et normes précis ou globaux et souples</i></p>   | <p><b>Danemark</b><br/>Le Danemark a mis en place un système très décentralisé où les prestataires d'EFP jouissent d'une grande autonomie en termes d'adaptation de l'EFP qu'ils dispensent aux besoins et exigences au niveau local, afin de réagir plus rapidement face aux évolutions du marché du travail découlant des changements technologiques, organisationnels et sociétaux.</p> |
|  | <p><b>Royaume-Uni</b><br/>La tendance est à l'établissement d'un nombre moins important d'objectifs nationaux plus globaux.</p>  |
|  | <p><b>Pays-Bas</b><br/>Les qualifications sont définies de façon plus générale qu'avant (profils de compétences).</p>  |
| <p><i>Le processus de définition des normes exige une participation des principales parties prenantes à l'EFP. Ce processus assez long et complexe prend du temps.</i></p>   | <p><b>Danemark</b><br/>Le Danemark a réduit le nombre de ses qualifications il y a quelques années, introduisant ainsi un nombre restreint de domaines d'enseignement / matières plus globaux.</p>   |
|  | <p><b>Italie</b><br/>Le processus d'établissement de normes nationales pour les certifications nationales est toujours en cours.</p>   |
|  | <p><b>France</b><br/>La procédure de création ou de rénovation d'un diplôme peut durer d'un à trois ans, entre le lancement de la procédure et la mise en application du diplôme révisé ou l'introduction d'un nouveau diplôme.</p>  |
| <p><b>Royaume-Uni</b><br/>Le processus de définition des normes pour les apprenants implique de nombreux acteurs. La Sector Skills Development Agency (SSDA) travaille avec la Scottish Qualifications Authority (SQA) et la Qualifications and Curriculum Authority (QCA) par l'intermédiaire du Projects and Standards Approval Group (PSAG).<br/>En Angleterre, la QCA est responsable du cadre national de certifications. Les <i>Sector Skills Councils</i> sont chargés de définir les normes professionnelles, qui sont à la base des normes NVQ développées par les organismes certificateurs.</p> |  |

| Défis liés au processus de mise en œuvre   | Comment ils sont relevés  |
|--|---|
|  | <p><b>Pays-Bas</b><br/>De nombreux acteurs participent au processus et ils ne sont pas toujours d'accord sur l'approche et les normes à adopter. Les écoles privilégient un nombre restreint de certifications générales alors que le marché du travail est favorable à un grand nombre de certifications et normes de performance spécifiques à un secteur.</p> <p><b>Danemark</b><br/>Les partenaires sociaux jouent un rôle institutionnalisé à tous les niveaux. Cette structure tripartite intervient de façon importante dans tous les aspects liés à la qualité de l'EFP: il s'agit d'un système assez bien ficelé grâce au dialogue permanent qui a été instauré entre toutes les parties prenantes à tous les niveaux du système. Les parties prenantes partagent un même objectif global qui est de garantir de bons programmes d'EFP.</p>  |
| <i>La définition et le contrôle des normes nécessite un dispositif scientifique et statistique</i>   | <p><b>France</b><br/>Les recherches menées par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) apportent une aide importante dans ce domaine.</p> <p><b>Irlande</b><br/>Les recherches et les analyses représentent un élément clé du processus d'établissement des normes. Pour optimiser leur pertinence économique, les normes de certifications intègrent des recherches et analyses sectorielles et professionnelles.</p> <p><b>Pays-Bas</b><br/>Les Pays-Bas soulignent que les normes de performance doivent être mesurées et évaluées en fonction de leur contribution à la qualité globale du système éducatif.</p>   |
| <i>La pratique consistant à récompenser les personnes ou les établissements qui parviennent à atteindre des normes ou à pénaliser ceux qui n'y parviennent pas suscite une certaine controverse.</i> | <p><b>Italie</b><br/>Les prestataires qui n'atteignent pas les seuils peuvent perdre leur accréditation.</p> <p><b>Royaume-Uni</b><br/>Les prestataires qui n'atteignent pas les seuils peuvent perdre leur financement ou être contraints à un changement d'encadrement.</p> <p><b>Pays-Bas</b><br/>La nouvelle loi sur l'enseignement professionnel et la formation des adultes (WEB) donne au ministre la possibilité d'imposer deux types de sanctions aux établissements:<br/>retrait des privilèges;<br/>refus ou suspension des financements.</p> <p><b>Danemark</b><br/>Le ministère de l'éducation précise les domaines prioritaires et propose aux prestataires des financements supplémentaires s'ils atteignent un certain nombre d'objectifs dans des domaines tels que la qualité.<br/>En fin d'année, les établissements doivent rendre compte des activités qui ont été menées en matière de qualité au niveau local et des résultats obtenus afin que les subventions qualité soient débloquées.</p> |

## **7. Synthèse et suggestions d'amélioration future**

### **7.1. Synthèse de l'analyse transnationale**

Cette étude, menée suite aux résultats du premier rapport sur les normes préparé par le Groupe de travail technique sur la qualité en matière d'EFP (2003), part de l'hypothèse que beaucoup de pays européens accordent une importance croissante à l'assurance qualité de leur système d'EFP, à la définition des résultats escomptés, grâce à l'établissement d'objectifs pour le système et les prestataires et à la détermination de normes de résultat pour les apprenants.

Cette démarche contraste avec l'approche traditionnelle de l'assurance qualité suivie par certains pays européens depuis quelques années (et qui continue d'être appliquée), qui était basée sur la définition et le contrôle des intrants, ressources, procédures et processus.

L'étude des systèmes d'EFP au Danemark, en Allemagne, en Irlande, en France, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni a largement confirmé cette hypothèse: dans la plupart des pays observés, la définition d'objectifs et de normes de résultat est un instrument important d'assurance qualité.

En Italie, il n'y a pas d'objectifs spécifiques au niveau du système, mais les critères de référence européens constituent des repères importants. Les prestataires de formation doivent désormais respecter des seuils d'efficience et d'efficacité de leurs activités et un débat important a lieu sur la définition des normes pour les apprenants. Enfin, la loi de réforme n° 53/2003 a instauré des niveaux essentiels de prestations pour l'EFP qui doivent être atteints par les autorités régionales.

En France, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) a représenté une grande innovation en établissant que la loi de finances annuelle serait exprimée en termes d'objectifs à atteindre plutôt qu'uniquement d'activités à financer. Les ministères de l'éducation et du travail définissent donc des objectifs nationaux. Le ministère de l'éducation conclut des contrats avec les académies précisant les objectifs qui sont contrôlés grâce à un ensemble d'indicateurs.

Les certifications attribuées par le ministère français de l'éducation sont standardisées grâce à l'élaboration de référentiels, qui indiquent précisément ce que les personnes doivent apprendre et les compétences qu'elles doivent acquérir. Le répertoire national permet d'inclure toutes les certifications dans un cadre commun.

En Angleterre, les accords de service public établissent les objectifs précis en matière d'amélioration clé des services, notamment pour l'enseignement et la formation. La réalisation de ces objectifs est déléguée aux autorités locales et le contexte local est pris en compte lors des décisions sur le financement pour les autorités locales.

Les normes pour les apprenants sont généralement établies dans des cadres nationaux de certifications (CNC). Le premier CNC a été instauré en 2000 pour l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du nord, avec l'intégration des segments universitaires et professionnels du système. Le nouveau *Framework for Achievement* facilitera la reconnaissance des compétences où qu'elles soient acquises, y compris sous la forme d'unités.

En Irlande, différents objectifs ont été définis au niveau du système et des indicateurs sont à présent établis pour contrôler les prestataires. La principale innovation résulte de l'établissement d'un cadre national de certifications englobant toutes les certifications. Le CNC a été lancé par la National Qualifications Authority of Ireland (NQAI) en octobre 2003 et compte dix niveaux. Chaque niveau est défini en termes de normes générales de connaissances, aptitudes et compétences. Ces normes déterminent les résultats à atteindre par les apprenants souhaitant obtenir une certification à chaque niveau du cadre.

Au Danemark, l'utilisation d'indicateurs fait l'objet d'un consensus. Ils sont utilisés depuis plusieurs années dans différents domaines de l'éducation et dans l'EFP. Une série de six indicateurs ont été choisis au départ en 2003. Quatre d'entre eux présentent un intérêt particulier et sont pertinents pour l'EFP (initiaux et continus). Ces six indicateurs mesurent les performances/résultats dans le système éducatif en général.

Les objectifs nationaux danois – qui peuvent être considérés comme des normes de performance – portent sur le nombre d'élèves qui obtiennent un «enseignement en faveur de la jeunesse» les autorisant à poursuivre leurs études au niveau universitaire ou de l'EFP afin d'acquérir les compétences nécessaires pour travailler dans un emploi qualifié. Indirectement, ils couvrent également le taux d'abandon.

Aucun plan spécifique ou niveau de réalisation du processus et des objectifs de Lisbonne n'a été formulé, mais les objectifs nationaux danois ont des caractéristiques communes avec les objectifs européens.

L'utilisation d'indicateurs joue un rôle important dans le système d'assurance qualité en Allemagne également. Toutefois, l'utilisation de normes de performance explicites et quantitatives est limitée au niveau du système. Au niveau du prestataire, la plupart des normes sont fondées sur le volontariat – ce qui garantit la flexibilité du système. Dans l'EFP initial, les normes au niveau individuel sont fixées par le règlement national sur la formation. L'EFP continu est moins réglementé. La tendance est de se concentrer sur la demande et d'adapter la formation aux exigences du marché du travail.

Aux Pays-Bas, l'accent est généralement placé sur les résultats et les performances dans la formation professionnelle et beaucoup de normes et d'indicateurs sont utilisés. Au niveau du système, les cinq critères de référence européens servent de référentiel principal. Au niveau du prestataire, l'utilisation des normes de performance est liée au processus d'accréditation, car les prestataires doivent respecter une série de critères spécifiques. L'accent placé sur les résultats prévaut également dans le financement des établissements de formation, qui dépend pour 20 % de la réalisation des objectifs.

## 7.2. Recommandations finales

La définition des résultats escomptés, l'établissement d'objectifs et de normes spécifiques et mesurables à atteindre par l'ensemble du système, par les prestataires et par les apprenants est un outil stratégique pour gérer les systèmes d'EFP et garantir leur qualité.

Ce rapport a décrit comment et pourquoi certains pays européens ont adopté ou s'orientent vers cette approche pour gérer leur système d'EFP. Les objectifs et normes de performance:

- fournissent des objectifs clairs qui sont essentiels pour la gestion des activités de formation;
- résultent d'un processus qui implique les parties prenantes;
- sont universellement reconnus et partagés;
- sont connus de toutes les personnes travaillant dans le système;
- motivent les acteurs à obtenir des résultats concrets;
- sont faciles à évaluer étant donné qu'ils sont formulés sans aucune ambiguïté;
- permettent de comparer les systèmes car leur transparence permet de comparer les résultats obtenus dans différents lieux.

Enfin, la distinction entre les résultats, qui sont définis et contrôlés au niveau central, et les processus qui sont souples (chacun est libre de choisir comment il atteindra le résultat final) est une condition préalable de base à la reconnaissance des apprentissages non formels et informels.

La gestion des systèmes d'EFP (ou en fait d'autres services publics) grâce à la définition des résultats escomptés représente donc une avancée pour garantir un système qualité. Pour reprendre les termes du livre blanc sur les accords de services publics 2005-2008 (HM Treasury, 2004):

«Par le passé, le débat autour des services publics était centré sur la question de savoir combien les gouvernements investissaient – en termes de ressources financières et autres, par exemple, les "intrants" tels que le nombre de médecins, d'infirmières, d'enseignants et d'officiers de police. Depuis l'introduction des accords de service public, le débat a évolué. Nous pouvons désormais évaluer si les ressources sont utilisées efficacement et si les résultats au niveau des services fournis sont réellement susceptibles d'améliorer la vie des personnes».

La transition vers une gestion des systèmes davantage axée sur les résultats n'est pas exempte de problèmes. En résumé, les principaux défis liés à la mise en œuvre des objectifs et normes de performance/résultat sont notamment les suivants:

- *le processus de décentralisation et d'autonomie*

La plupart des pays étudiés sont engagés dans un processus de décentralisation qui donne davantage de compétences aux communautés régionales ou locales et dans un processus

d'autonomie croissante, qui accorde une plus grande liberté aux prestataires pour organiser leurs propres activités. En théorie, les acteurs locaux devraient définir les normes d'intrant et de processus, alors que les acteurs centraux devraient fixer les résultats escomptés, mais cette distinction n'est pas toujours claire. Parfois, les autorités locales avancent que les besoins au niveau local doivent être pris en compte dans la définition des objectifs ou normes de performance/résultat et souhaitent jouer un rôle plus important dans ce processus.

- *la complexité du développement social et l'impact du contexte*

La réalisation ou non de certains objectifs (par exemple, pour les taux de scolarisation) peut dépendre non seulement des activités pédagogiques mais également de bien d'autres facteurs sociaux qui sont très difficiles à gérer et contrôler. Ces facteurs compliquent la réalisation des objectifs malgré les efforts des décideurs politiques ou des administrateurs. Le contexte influence également les réalisations des apprenants et doit donc être pris en compte tant au niveau national que local.

- *l'impact à long terme des objectifs*

Il faut parfois des années pour atteindre certains objectifs, notamment au niveau du système. Cela vaut également pour les critères de référence européens. Ils traduisent les effets à long terme des politiques, ce qui signifie qu'à court terme, il est difficile d'apprécier la qualité de l'offre d'EFP uniquement en évaluant les résultats.

En attendant, il est nécessaire, pour déterminer si les politiques sont efficaces ou non, de fixer des indicateurs visant à contrôler la mise en œuvre politique (indicateurs de processus).

- *le conflit potentiel entre la qualité et la quantité*

La plupart des objectifs sont chiffrés. La pression qui pèse pour les atteindre, tant au niveau du système que des prestataires, peut conduire à négliger les aspects qualitatifs de l'enseignement et la formation, par exemple, la nécessité de réduire le taux d'abandon peut inciter le système et les prestataires à réduire les normes qualitatives des cours. Il est donc toujours nécessaire de contrôler les performances tant quantitatives que qualitatives à tous les niveaux.

- *la charge statistique*

Les objectifs sont parfois complexes et difficiles à mesurer. Un dispositif statistique sophistiqué peut être nécessaire pour contrôler s'ils ont été atteints ou non, ce qui peut être très contraignant.

- *précision et flexibilité*

Autre aspect crucial de l'établissement des normes, la définition plus ou moins précise de ces normes. D'une part, plus une norme est précise, plus il est facile de mesurer si elle a été

atteinte. Il sera également plus aisé de garantir que les résultats sont très similaires partout et peuvent être transférés et comparés, même dans des contextes très différents.

D'autre part, un objectif ou norme très précis peut ne pas être adaptable aux différents contextes et besoins locaux. Il peut avoir des effets non souhaités si, pour respecter la norme, d'autres aspects importants de l'EFP sont négligés.

- *participation des parties prenantes*

Les principaux acteurs doivent participer à l'établissement des normes. Le processus de définition d'une norme doit inclure les principales parties prenantes de l'EFP: le gouvernement central (plusieurs ministères peuvent être concernés), les autorités locales, les employeurs (qui peuvent être représentés par différentes associations), les syndicats (ils sont généralement plusieurs), les enseignants et les experts. Ce processus assez long et complexe prend du temps.

- *mise à jour des normes*

Les normes de résultat établies pour les apprenants peuvent devenir obsolètes en raison de l'évolution très rapide des besoins sur le marché du travail. Elles doivent donc être mises à jour en permanence.

- *récompenses et sanctions*

Les tentatives de rétribuer davantage les prestataires qui sont parvenus à atteindre les objectifs fixés ont suscité la controverse. Le risque est que les prestataires n'acceptent plus les élèves en difficultés afin d'obtenir de meilleurs résultats. Lorsqu'on observe les résultats, il faut toujours tenir compte du contexte dans lequel les prestataires évoluent afin de ne pas pénaliser ceux qui travaillent dans des zones défavorisées.

Concernant les objectifs à atteindre par le système, il n'y a pas de conséquences positives ou négatives spécifiques pour les responsables de la gestion du système. La principale conséquence est l'acquisition ou la perte de crédibilité au niveau national ou local.

Compte tenu de ces défis et de l'expérience des pays analysés dans le présent rapport, les recommandations pour l'établissement des objectifs et des normes sont les suivantes:

### **Au niveau national**

Au niveau national, il s'avère utile de fixer quelques objectifs spécifiques pour piloter le système; ces objectifs doivent:

- être peu nombreux;
- être formulés de façon mesurable (avec des indicateurs ou autres définitions quantitatives);
- être faciles à mesurer;
- être très clairs;
- couvrir les aspects quantitatifs et qualitatifs;

- être correctement communiqués: toutes les personnes impliquées dans le système et une vaste proportion d'intervenants extérieurs doivent les connaître.

Les responsables du système (décideurs politiques, administrateurs) doivent disposer de suffisamment de temps pour atteindre ces objectifs, en raison de la complexité des éléments en jeu. Les objectifs doivent également être discutés avec les parties prenantes nationales; un vaste consensus doit être obtenu sur les objectifs à atteindre, de sorte que tous ceux qui sont impliqués s'engagent pour leur réalisation.

Étant donné que le processus de réalisation des objectifs est à long terme, les objectifs nationaux devraient s'accompagner d'indicateurs plus stratégiques qui servent plutôt d'outils pour suivre la mise en œuvre. Ils peuvent être liés non seulement à des résultats mais également à des intrants et processus, afin d'examiner si le système évolue dans la bonne direction.

### **Au niveau local**

Les objectifs nationaux doivent être déclinés au niveau local afin de tenir compte des différents contextes. Le processus de différenciation au niveau local doit être discuté avec les parties prenantes locales. Il est essentiel que les communautés locales se sentent investies dans le processus d'établissement des objectifs afin qu'elles s'engagent à les atteindre.

Pour les prestataires, deux types d'objectifs doivent être fixés: des objectifs plafonds qui traduisent l'adaptation au niveau des prestataires, des objectifs nationaux et des seuils qui correspondent au niveau minimum de qualité à atteindre.

La pratique d'associer le financement total ou l'attribution d'un financement supplémentaire aux performances locales est très controversée; cette approche pourrait fausser le comportement des prestataires. Dans bien des cas, une meilleure image des domaines ou des prestataires affichant de bonnes performances est une victoire en soi. Si un financement particulier est accordé en fonction des performances locales, il convient de prêter attention aux éventuels effets non souhaités (sélection des élèves, baisse des normes, etc.).

Certaines initiatives devraient être adoptées face aux prestataires qui ne respectent pas les seuils: inspections plus approfondies ou changement des administrateurs locaux. Une aide spécifique devrait également être prévue pour les zones les plus en difficultés.

Le système de réalisation des objectifs doit aussi être soutenu par la diffusion des bonnes pratiques, avec des exemples issus des domaines ou prestataires qui affichent les meilleurs résultats.

### 7.3. Évolution future à l'échelle européenne

En cherchant à décrire la façon dont certains pays européens gèrent leur système d'EFP et garantissent sa qualité en définissant les résultats escomptés plutôt que les activités à mener, cette étude a observé que le processus a atteint différents stades dans différents domaines:

- pour beaucoup de pays, le chemin a été très long pour la définition des normes pour les apprenants; beaucoup d'initiatives sont en cours, les normes pour les apprenants ont généralement été fixées et des cadres nationaux ont été définis ou sont en train de l'être; en outre, le débat est encore très vif et la littérature abondante sur le sujet, tant au niveau national qu'international;
- concernant l'établissement d'objectifs pour le système ou pour les prestataires de formation, les initiatives (à l'exception d'un pays) ne commencent qu'à peine, lorsqu'elles ont débuté; certaines ne sont qu'au stade de projets pilotes; il n'y a quasiment pas de documentation technique sur les arguments au niveau national ou international.

Dans cette situation, il est donc très intéressant à l'échelle européenne d'examiner de façon plus approfondie la façon dont les objectifs sont fixés pour gérer le système (au niveau national et régional) et pour les prestataires d'EFP, de vérifier si cette approche fonctionne.

L'un des avantages de la collaboration au niveau européen est la possibilité offerte de comparer les expériences de beaucoup d'États membres, comme cela a été fait dans le rapport. Toutefois, ces expériences sont encore insuffisantes pour permettre de tirer des conclusions nettes et d'établir des normes dans l'utilisation des objectifs. Le présent rapport a procédé à une première analyse mais comme indiqué, il serait très intéressant de suivre la suite du développement des initiatives décrites, étant donné que la plupart d'entre elles ne font que commencer. Cela permettrait de vérifier le déroulement des opérations, les points positifs et les points moins favorables.

D'autres recherches sont nécessaires sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation d'objectifs et des activités menées dans différents contextes et de différentes manières.

Les futures initiatives européennes à cet égard pourraient inclure de:

- suivre l'élaboration des politiques des pays européens qui ont adopté cette approche;
- examiner et discuter de l'expérience acquise, dans la perspective de soutenir les responsables de la gestion de ces initiatives et d'autres pays intéressés à emprunter la même voie.

Dans la pratique, il conviendrait d'envisager:

- un rapport en 2007 afin de vérifier les résultats des initiatives qui ont été menées au cours de ces dernières années dans les pays couverts par la présente enquête et probablement d'autres pays qui ont entrepris une approche similaire;

- de constituer un groupe thématique (dans le cadre ou en relation avec le réseau sur la qualité) sur la définition des objectifs au niveau du système et des prestataires afin de discuter des résultats et des difficultés liés à cette approche;
- d'organiser des visites d'apprentissage par les pairs dans les pays qui ont davantage d'expérience dans la définition d'objectifs au niveau du système ou des prestataires afin de pouvoir décrire leur expérience et examiner les résultats avec d'autres pays intéressés.

Les questions de débat devraient porter sur la façon d'établir des objectifs au niveau du système ou des prestataires, en tenant compte:

- du processus de décentralisation et d'autonomie croissante;
- de la participation des parties prenantes (analyse des différentes façons dont les parties prenantes sont impliquées dans la détermination, la mesure et l'application des objectifs dans toute l'Europe);
- la complexité du développement social et l'influence du contexte;
- l'impact à long terme des objectifs;
- le conflit potentiel entre la quantité et la qualité;
- la charge statistique (méthodes de collecte de données et utilisation des données par rapport à la réalisation des objectifs);
- le défi de la précision contre la flexibilité;
- le fait que l'utilisation de récompenses et sanctions et les liens entre les objectifs et l'accréditation des prestataires d'EFP puisse être un thème de travail futur.

L'utilisation d'objectifs et de normes de performance dans l'enseignement supérieur et les liens potentiels avec l'EFP peuvent contribuer à améliorer la qualité dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. On relève encore un manque de données de ce type et plusieurs études de cas pourraient être très utiles et sources d'inspiration, tant pour l'enseignement supérieur que pour l'EFP (par exemple, pour l'utilisation des récompenses et des sanctions).

Dernier point mais non le moindre, on espère que les conclusions et les travaux menés dans le cadre du rapport pourront être et seront exploités dans beaucoup d'États membres. Les expériences des États membres participants peuvent être source de réflexion et d'apprentissage pour tous.

## Abréviations

|          |   |
|----------|---|
| BIBB     | Institut fédéral de l'enseignement et la formation professionnels<br>(Bundesinstitut für Berufsbildung) |
| CCAQ     | Cadre commun d'assurance de la qualité  |
| CNC      | Cadre national de certifications  |
| EFP      | Enseignement et formation professionnels  |
| EFPC     | Enseignement et formation professionnels continus   |
| EFPI     | Enseignement et formation professionnels initiaux   |
| ENQA-VET | Le réseau européen sur l'assurance qualité dans l'EFP   |
| FETAC    | Further Education and Training Awards Council   |
| GFE      | <i>General further education</i>  |
| GTT      | Groupe de travail technique sur la qualité en matière d'EFP   |
| LOLF     | Loi organique relative aux lois de finances   |
| LPSA     | <i>Local public service agreement</i>   |
| LSC      | Learning and Skills Council   |
| NQAI     | National Qualifications Authority of Ireland  |
| NVQ      | <i>National vocational qualification</i>  |
| PSA      | <i>Public service agreement</i>   |
| PSAG     | Projects and standards approval group   |
| QCA      | Qualifications and Curriculum Authority   |
| SCQF     | <i>Scottish credit and qualifications framework</i>   |
| SQA      | Scottish Qualifications Authority   |
| SSDA     | Sector Skills Development Agency  |
| SVQ      | <i>Scottish Vocational Qualification</i>  |

# Bibliographie

- Action Group on Access to Third Level Education. *Report of the action group on access to third level education*. Dublin: Stationery Office, 2001. Disponible sur Internet: [http://www.education.ie/servlet/blobServlet/tl\\_3rdlevel\\_accessreport.pdf](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/tl_3rdlevel_accessreport.pdf) [cité le 13.9.2008].
- Adam S. *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. Londres: University of Westminster, 2004.
- Allulli G. *Le misura della qualità*. Rome: Seam, 2000.
- Balli, C.; Krekel, E.M.; Sauter, E. (dir.). *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: wo steht die Praxis?* Bonn: BIBB, 2004. (Berichte zur beruflichen Bildung; 262).
- Balli, C.; Krekel, E.M.; Sauter, E. (dir.). *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern*. Bonn: BIBB, 2002. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere; 62).
- Bresciani, P.G. Competenza, politica, governo locale. *Professionalità*, 2005, n° 86, p. 7-15.
- Cedefop. *Le système de formation professionnelle en France*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999. Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=219](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=219) [cité le 30.6.2009].
- Cedefop. *Formation et enseignement professionnels en France: une brève description*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008. Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=511](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=511) [cité le 30.6.2009].
- Cedefop; Cuddy, N.; Leney, T. *La formation et l'enseignement professionnels au Royaume-Uni: une brève description*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. (Cedefop Panorama series, 113). Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=405](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=405) [cité le 30.6.2009].
- Cedefop; de Rozario, P. *Types de systèmes d'examens et de certification: Forum européen sur la qualité de la formation professionnelle*. Thessalonique: Cedefop, 2002. Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects\\_Networks/Quality/archives/conf\\_docs/fr/rapport\\_systemes\\_dexamens\\_draftforum\\_fr.doc](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects_Networks/Quality/archives/conf_docs/fr/rapport_systemes_dexamens_draftforum_fr.doc) [cité le 30.6.2009].
- Cedefop; FÁS. *Le système de formation et d'enseignement professionnels en Irlande: une brève description*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. (Cedefop Panorama series; 83). Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=355](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=355) [cité le 30.6.2009].

- Cedefop; ISFOL. *Le système de formation professionnelle en Italie*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=212](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=212) [cité le 30.6.2009].
- Cedefop; ISFOL. *Le système de formation et d'enseignement professionnels en Italie: une brève description*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003. (Cedefop Panorama series; 81). Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=342](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=342) [cité le 30.6.2009].
- Cedefop; ReferNet. *Overviews of national VET systems: thematic overviews*. Thessalonique: Cedefop, 2006. Disponible sur Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/NationalVet/Thematic/](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/) [cité le 30.6.2009].
- Cedefop; Westerhuis, A.; Sellin, B. *European structures of qualification levels: volumes I and II*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. (Cedefop Panorama series).
- Commission européenne. *Critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. (COM (2002) 629 final).
- Commission européenne. *Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training 'The Copenhagen declaration'*. Bruxelles: Commission européenne, 2002. Disponible sur Internet: [http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhahagen\\_declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhahagen_declaration_en.pdf) [cité le 13.9.2008].
- Damm-Rüger, S. et al. *Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung*. Bonn: BIBB, 1988. (Berichte zur beruflichen Bildung; 101).
- Department for Vocational Colleges. *Quality strategy for the vocational college sector*. 2nd ed. (Theme booklet; 6-96). Copenhagen: Department for Vocational Colleges.
- Deutscher Bundestag. *Entschließung des Deutschen Bundestages zum Berufsbildungsreformgesetz mit der Aufforderung, geeignete Instrumente zur Qualitätssicherung der beruflichen Aus- und Weiterbildung bereitzustellen*. Berlin: Deutscher Bundestag, 2005. (BT-Drucksache 15/4752, 21.06.05).
- DfES. *14-19 education and skills*. Londres: Department for Education and Skills, 2005a.
- DfES. *Skills: getting on in business, getting on at work*. Londres: Department for Education and Skills, 2005b.
- DfES. *Success for all*. Londres: Department for Education and Skills, 2002.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. *Finanzierung Lebenslangen Lernens: der Weg in die Zukunft: Schlussbericht*. Bielefeld: WBV, 2004.
- FETAC. *Further education and training in Ireland: a quantitative analysis of the sector*. Dublin: Further Education and Training Awards Council, 2005a.

- FETAC. *A policy for determining standards*. Dublin: Further Education and Training Awards Council, 2005b. Disponible sur Internet: [http://www.fetac.ie/PDF/det\\_stands\\_policy\\_doc\\_280905.pdf](http://www.fetac.ie/PDF/det_stands_policy_doc_280905.pdf) [cité le 13.9.2008].
- FETAC. *Towards the development of a common awards' structure for the further education & training sector*. Dublin: Further Education and Training Awards Council, 2005c.
- Government of Ireland. *Learning for life: white paper on adult education*. Dublin: Stationary Office, 2000. Disponible sur Internet: [http://cavanvec.ie/html/pdf/CE\\_WhitePaper.pdf](http://cavanvec.ie/html/pdf/CE_WhitePaper.pdf) [cité le 13.5.2008].
- Government of Ireland. *Sustaining progress: national social partnership agreement 2003-2005*. Dublin: Stationary Office, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.taoiseach.gov.ie/upload/SustProgagri.pdf> [cité le 13.9.2008].
- HM Treasury. *2004 spending review white paper: new public spending plans 2005-2008*. Londres: HM Treasury, 2004.
- ISFOL. *Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi*. Rome: ISFOL, 1999.
- ISFOL. *Rapporto annuale sul sistema formativo in Italia*. Rome: ISFOL, 2004.
- ISFOL. *Unità capitalizzabili e crediti formativi: metodologie e strumenti di lavoro*. Rome: ISFOL, 1998.
- LSC. *Success for all: the second year*. Londres: Learning and Skills Council, 2004.
- May T.; Gildea, P.; Melia, G. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of the vocational education and training system: pays report Ireland*. Londres, QCA. Disponible sur Internet: [http://www.refernet.org.uk/documents/Pays\\_Report\\_Ireland.pdf](http://www.refernet.org.uk/documents/Pays_Report_Ireland.pdf) [cité le 13.9.2008].
- Ministère de l'éducation nationale. *L'état de l'école*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, 2004a.
- Ministère de l'éducation nationale. *Indicateurs généraux: aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, 2004b. Disponible sur Internet: <http://cisad.adc.education.fr/indgen/> [cité le 13.9.2008].
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. *Berichtssystem Weiterbildung IX: Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Berlin: BMBF, 2005a.
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. *Berufsbildungsbericht 2005*. Berlin: BMBF, 2005b.
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. *Germany's vocational education at a glance*. Bonn: BIBB, 2003. Disponible sur Internet: [http://www.bmbf.de/pub/Allemagne\\_vocational\\_education\\_at\\_a\\_glance.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Allemagne_vocational_education_at_a_glance.pdf) [cité le 13.9.2008].
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. *Reform of vocational education and training in Allemagne: the 2005 Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz 2005)*. Berlin: BMBF, 2005c. Disponible sur Internet: [http://www.bmbf.de/pub/reform\\_vocational\\_education.pdf](http://www.bmbf.de/pub/reform_vocational_education.pdf) [cité le 13.9.2008].
- Nielsen, Søren P. *Quality in vocational training in Denmark*. Copenhagen: DEL, 1995.

- NQAI. *Determinations relating to the outline national framework of qualifications*. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland, 2003.
- NQAI. *Towards a national framework of qualifications: establishment of policies and criteria*. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland, 2002.
- Parlement Européen. Directive 2003/59/CE du Parlement Européen et du Conseil du 15 juillet 2003 relative à la qualification initiale et à la formation continue des conducteurs de certains véhicules routiers affectés aux transports de marchandises ou de voyageurs, modifiant le règlement (CEE) no 3820/85 du Conseil ainsi que la directive 91/439/CEE du Conseil et abrogeant la directive 76/914/CEE du Conseil. *Journal officiel de l'Union européenne*, 2003, L 226, p. 4-17. Disponible sur Internet: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2003/l\\_226/l\\_22620030910fr00040017.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2003/l_226/l_22620030910fr00040017.pdf) [cité le 13.9.2008].
- Pollitt, C.; Bouckaert, G. *Public management reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Progetto Europa. *La certificazione delle competenze al servizio dell'occupabilità: l'analisi comparativa internazionale dei dispositivi certificativi e formativi*. Rome: Progetto Europa, 2003a.
- Progetto Europa. *La certificazione delle competenze al servizio dell'occupabilità: l'analisi comparativa internazionale dei dispositivi certificativi e formativi – il caso Inghilterra*. Rome: Progetto Europa, 2003b.
- QCA. *A framework for achievement* [Stakeholder consultation]. Londres: Qualifications and Curriculum Authority, 2004a.
- QCA. *A framework for achievement: recognising qualifications and skills in the 21st century*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority, 2004b.
- QCA. *New thinking for reform*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority, 2004c.
- Regione Emilia Romagna. *Repertorio delle qualifiche regionali per area professionale*, del. Giunta del 10/11/2004.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung. *Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung: Abschlußbericht*. Bielefeld: WBV, 1974.
- Scottish Executive. *Life through learning: learning through life: the lifelong learning strategy for Scotland*. Edimbourg: Stationary Office, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.scottishexecutive.gov.uk/Publications/2003/02/16308/17750> [cité le 13.9.2008].
- Sondermann, T. The German Vocational Training Reform Act of 2005: what is new, what is different? *BWP special edition*, 2005. p. 18-21.
- Stock, R. *Auswirkungen der arbeitsmarktpolitischen Reformen (Hartz-Gesetze) auf die berufliche Weiterbildung*. Gelsenkirchen: BQN, 2005. (Arbeitspapiere des BQN Emscher-Lippe; 3). Disponible sur Internet: <http://prolog.uni-duisburg.de/Hartz.pdf> [cité le 13.9.2008].
- Technical Working Group on Quality in VET. *A European common quality assurance framework: final version, October 2003*. Thessalonique: Cedefop, 2003a. Disponible sur Internet:

- [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects\\_Networks/Quality/key\\_documents/TWG\\_-\\_A\\_European\\_Common\\_Quality\\_Assurance\\_Framework.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/Quality/key_documents/TWG_-_A_European_Common_Quality_Assurance_Framework.pdf) [cité le 13.9.2008].
- Technical Working Group on Quality in VET. *Fundamentals of a 'Common Quality Assurance Framework' (CQAF) for VET in Europe*. Bruxelles: Commission européenne, 2004.
- Technical Working Group on Quality in VET. *Quality standards and norms in European VET: working paper, September 2003*. Thessalonique: Cedefop, 2003b.
- Thomas, S.; Peng, W.P. The use of educational standards and benchmarks in indicator publications. In: Scheerens, J. *Benchmarking the quality of education*, 2002.
- Troltsch, K. Berufsbildung und Strukturwandel: zum Einfluss wirtschaftsstruktureller Veränderungen auf das betriebliche Ausbildungsstellenangebot seit 1980. In: *Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren: Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn*. Bonn: BIBB, 2005. p. 71-93. Disponible sur Internet: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe\\_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf) [cité le 5.9.2008].
- Ulrich, J.G. et al. *Deutlicher Zuwachs bei den betrieblichen Ausbildungsverträgen*. Bonn: BIBB, 2005. Disponible sur Internet: <http://www.bibb.de/de/16415.htm> [cité le 13.9.2008].
- Verkroost, J.; Siep, J. *Self regulation and quality assurance in Dutch secondary vocational education*. Contribution to the European FORUM on Quality in VET. La Haye, 2001.
- Verkroost, J.; Siep J. *Self regulation and quality assurance in Dutch secondary vocational education*. Shortened and updated by van de Ven, H. 2003.

## **Sites web utiles:**

<http://www.cedefop.europa.eu/>

<http://www.cedefop.europa.eu/default.asp>

[www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

<http://eng.uvm.dk/publications/engonline.htm>

[www.qca.org.uk/](http://www.qca.org.uk/)

[www.qca.org.uk/493.html](http://www.qca.org.uk/493.html)

[www.qca.org.uk/10710.html](http://www.qca.org.uk/10710.html)

[www.lsc.gov.uk](http://www.lsc.gov.uk)

<http://www.dfes.gov.uk/>

[www.sqa.org.uk](http://www.sqa.org.uk)

[www.hm-treasury.gov.uk/media/12D/57/sr04\\_psa\\_ch2.pdf](http://www.hm-treasury.gov.uk/media/12D/57/sr04_psa_ch2.pdf)

[http://www.odpm.gov.uk/stellent/groups/odpm\\_localgov/documents/divisionhomepage/033026.hcsp](http://www.odpm.gov.uk/stellent/groups/odpm_localgov/documents/divisionhomepage/033026.hcsp)

[www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/lolf/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/lolf/index.shtml)

<http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/doczep/contrats0306.PDF>

[www.travail.gouv.fr/](http://www.travail.gouv.fr/)

[www.cncp.gouv.fr/](http://www.cncp.gouv.fr/)

[www.cereq.fr/](http://www.cereq.fr/)

[www.centre-inffo.fr/article.php3?id\\_article=17](http://www.centre-inffo.fr/article.php3?id_article=17)

[www.education.gouv.fr/](http://www.education.gouv.fr/)

[www.istruzione.it/riforma/riforma.shtml](http://www.istruzione.it/riforma/riforma.shtml)

[www.welfare.gov.it/](http://www.welfare.gov.it/)

[www.regione.emiliaromagna.it/wcm/ERMES/Canali/istruzione/crediti\\_formativi/qualifiche\\_professionali\\_e\\_certificazioni.htm](http://www.regione.emiliaromagna.it/wcm/ERMES/Canali/istruzione/crediti_formativi/qualifiche_professionali_e_certificazioni.htm)

[www.fetac.ie/](http://www.fetac.ie/)

[www.fetac.ie/PDF/det\\_stands\\_policy\\_doc\\_280905.pdf](http://www.fetac.ie/PDF/det_stands_policy_doc_280905.pdf)

[www.nqai.ie/en/](http://www.nqai.ie/en/)

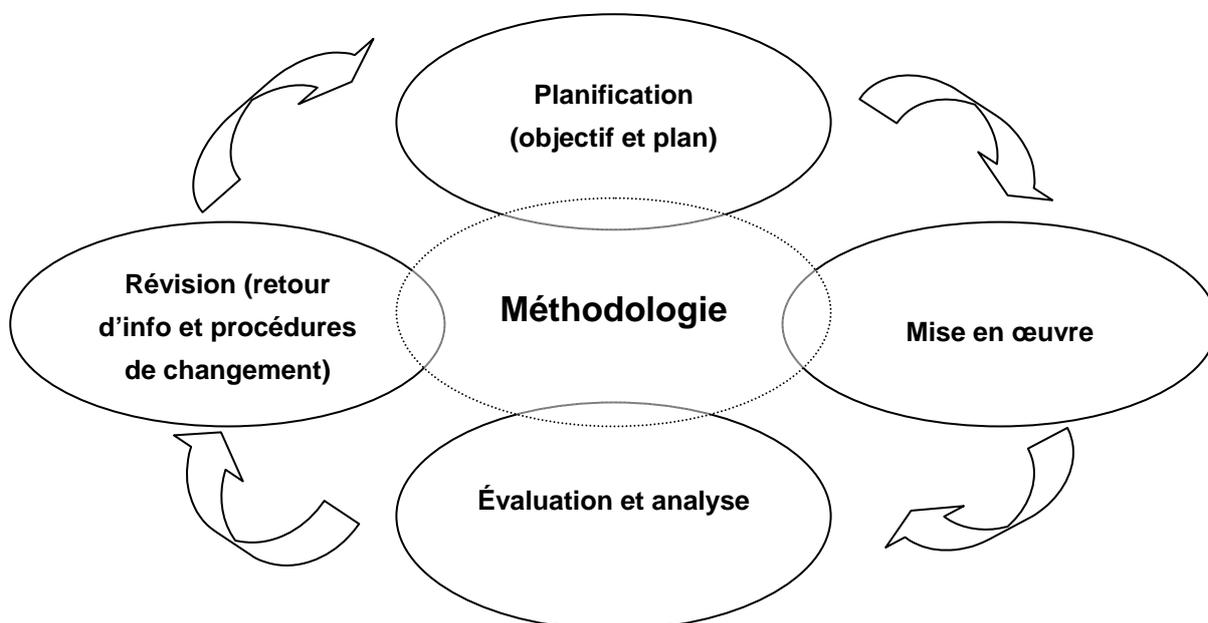
[www.colo.nl](http://www.colo.nl)

[www.2minocw.nl/indexocw.jsp](http://www.2minocw.nl/indexocw.jsp)

[www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)

# Annexe 1: le modèle de CCAQ

## Le modèle de cadre commun d'assurance de la qualité



Source: Groupe de travail technique sur la qualité en matière d'EFP, 2003a.

### Planification (objectif et plan)

Cette phase concerne l'établissement d'objectifs clairs et mesurables en matière de politiques, procédures, tâches et ressources humaines. Elle porte également sur la définition des normes d'intrant et de performance liées aux objectifs afin de soutenir la conception et la mise en œuvre de l'assurance qualité et de fournir des points de référence pour la certification des apprenants ou l'accréditation des établissements et/ou programmes d'EFP.

Les buts et objectifs doivent être formulés de façon claire et compréhensible et, dans la mesure du possible, être combinés à la définition d'indicateurs mesurables afin de pouvoir vérifier la réalisation des objectifs prévus lors des étapes ultérieures.

La qualité dans l'EFP n'est pas avant tout une question technique. Elle est toujours liée à une politique spécifique, des buts et objectifs institutionnels et/ou individuels à atteindre, dans différents délais. Ainsi, il est essentiel que les parties prenantes nationales, régionales et locales concernées participent au processus de prise de décision sur les buts et objectifs concernant la qualité de l'EFP.

Une question majeure se pose au niveau européen: dans quelle mesure les objectifs européens pour l'amélioration des systèmes d'EFP sont-ils reflétés dans les buts et objectifs établis dans la phase de planification d'un système qualité. La coopération européenne entre les États

membres, la Commission, les pays candidats, les pays de l'AELE-EEE et les partenaires sociaux constitue un outil approprié pour contribuer à répondre à cette question.

### Mise en œuvre

Il est essentiel d'instaurer des principes clés qui soutiennent la mise en œuvre des actions planifiées afin de garantir l'efficacité de la réalisation des buts et objectifs. Ces principes doivent être en cohérence avec les buts fixés.

Cette cohérence peut être obtenue par différents moyens, par exemple, la réglementation, des incitations financières, des orientations sur la façon de procéder au niveau local, le renforcement des capacités des acteurs clés sur les questions de qualité via la formation, la combinaison de systèmes de qualité internes au niveau des prestataires avec des inspections externes, etc. Quelle que soit l'approche choisie, il est essentiel que les attentes soient transparentes et que les différentes étapes de la procédure, notamment le calendrier et les tâches à mener, soient claires pour tous les acteurs impliqués. Accroître le sentiment d'appropriation et la motivation individuelle du personnel, des formateurs et des apprenants sont des conditions préalables essentielles pour améliorer la cohérence entre les buts, les objectifs et la mise en œuvre.

### Évaluation et analyse

Cette étape couvre l'évaluation continue – du déroulement du programme par objectifs, y compris les données des apprenants – et l'analyse – de la réalisation des résultats au niveau du système et de l'apprenant. Elle implique de concevoir des mécanismes d'évaluation selon le contexte, de définir la fréquence et le champ des évaluations et de fournir des preuves des conclusions de l'évaluation aux personnes concernées, y compris les points forts, les domaines d'amélioration et les recommandations d'action.

En général, la phase d'évaluation et d'analyse comprend deux parties, la collecte et le traitement des données et les discussions sur les résultats qui ont été atteints. Un défi important est d'éviter la collecte de données inutiles. L'efficacité de l'évaluation dépend dans une vaste mesure d'une définition claire de la méthodologie et de la fréquence de collecte des données, ainsi que de la cohérence entre la collecte de données et les indicateurs prédéfinis et les buts et objectifs à atteindre. Les parties prenantes concernées, à savoir les apprenants actuels et anciens, le personnel, les représentants des employeurs et les syndicats, devraient participer aux discussions suscitées par les résultats de l'évaluation.

### Révision (retour d'informations et procédures de changement)

L'assurance et le développement de la qualité sont un processus continu et systématique. Ils doivent être soumis à une révision constante combinant auto-évaluation et évaluation par un organisme externe, traitement des retours d'informations et organisation de procédures de changement. Bien que les autres éléments du cycle de qualité ne soient utiles que lorsque des conclusions sont tirées, et bien que les leçons soient retenues et appliquées, l'analyse des systèmes de gestion de la qualité qui ont été examinés jusqu'à présent montre que, dans la pratique, cette dernière phase du cycle est assez souvent la plus déficiente: à savoir la révision de la planification, l'ajustement des objectifs qualité et des activités de gestion de la qualité.

Un facteur clé dans le cadre de ce processus est de mettre à la disposition du public les résultats de la procédure d'évaluation de la qualité et d'encourager un débat ouvert avec les principales parties prenantes sur les facteurs qui pourraient avoir contribué à certains résultats. En outre, l'organisation de processus d'étalonnage entre contextes comparables peut renforcer l'apprentissage mutuel, notamment lorsqu'ils sont combinés à des incitations de bonnes pratiques et d'amélioration continue.



**Qualité des systèmes d'enseignement et de formation professionnels  
et pilotage par objectifs**  
**Analyse transnationale dans sept États membres**

*Cedefop*

Luxembourg:  
Office des publications officielles des Communautés européennes

2009 – IV, 116 p.

(Cedefop Panorama series – ISSN 1562-6180)

ISBN 978-92-896-0522-9

Cat. No: TI-70-07-155-FR-C

Free download at:

[http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/  
publication\\_details.asp?pub\\_id=517](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=517)

N° de publication: 5181 FR

## Qualité des systèmes d'enseignement et de formation professionnels et pilotage par objectifs

### Analyse transnationale dans sept États membres

L'assurance qualité s'avère essentielle pour moderniser les systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) européens et améliorer leurs performances et leur attrait.

Afin d'améliorer la qualité de l'EFP, il faut établir des buts et les traduire en objectifs chiffrés et résultats escomptés.

Le Cedefop a commandé la présente étude afin de mieux cerner la façon dont les objectifs et les normes de résultat sont définis, évalués et utilisés au Danemark, en Allemagne, en Irlande, en France, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.

Étant donné que la qualité est toujours liée à des politiques, des établissements et des individus spécifiques, l'étude porte sur la qualité de l'offre d'EFP au niveau du système, des prestataires d'EFP et des apprenants.

**CEDEFOP**

Centre européen pour le développement  
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
PO Box 22427, GR 551 02 Thessaloniki  
Tél. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20  
E-mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
[www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop 5181 FR

**Office des publications**

*Publications.europa.eu*