

Formation professionnelle et employabilité

Introduction

*Les défis de l'employabilité durable
La formation professionnelle initiale dans le monde*

Christian Forestier

Ancien recteur

En décembre 2003, la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* a publié, dans son numéro 34, un dossier intitulé : « La formation professionnelle initiale : une question de société ». Plus d'une décennie plus tard, le paysage actuel est-il tellement différent qu'il mérite une nouvelle présentation ou le contexte international justifie-t-il que l'on revienne sur ce sujet ? La seconde hypothèse est la bonne. On relira le dossier de 2003, notamment l'excellente présentation faite par Anne-Marie Bardi, pour découvrir qu'il reste à ce jour entièrement d'actualité. Il y a toujours la même diversité des situations et les interrogations n'ont guère varié, notamment la question récurrente partout posée : comment adapter la qualité et les flux de formation professionnelle initiale aux besoins économiques du pays ? Éternelle question à laquelle il est toujours aussi difficile de répondre. La réactivité des systèmes de formation est de plus en plus en décalage par rapport au rythme des évolutions technologiques et économiques, mais pourtant tout le monde interpelle les décideurs en matière de formation initiale sur cette impossible adaptation, dans un contexte de crise, surtout si ce contexte se traduit par de très grandes difficultés d'insertion des jeunes en fin de formation initiale. Un bon dispositif de formation professionnelle est toujours un compromis entre la satisfaction des besoins immédiats et une vision à moyen terme.

UNE MONDIALISATION CROISSANTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

En 2013, 39 millions de jeunes âgés de 16 à 29 ans dans les pays de l'OCDE n'avaient pas d'emploi et ne suivaient ni études ni formation (formant le groupe dit des NEET, pour *Neither in Employment nor in Education or*

Training), soit cinq millions de plus qu'avant la crise économique de 2008 (OCDE, 2015). C'est cette situation particulièrement dégradée (près de la moitié des NEET, soit environ vingt millions de jeunes, ne sont même pas à la recherche d'un emploi) qui nous amène à affiner nos outils d'évaluation des compétences professionnelles et à tenter d'en déduire des bonnes pratiques : de l'utilité des comparaisons internationales. Longtemps on s'est borné à publier les taux de sortie de la formation initiale de chaque pays, niveau par niveau. C'est ainsi par exemple qu'aujourd'hui, en France, chaque année, sur l'ensemble des jeunes qui quittent la formation initiale, un peu moins de 20 % ne possèdent aucun diplôme, un peu plus de 40 % ne possèdent qu'un diplôme de niveau second cycle de l'enseignement secondaire (CAP, BEP ou baccalauréat), 25 % un diplôme de l'enseignement supérieur professionnel court, du type BTS, DUT ou licence pas nécessairement professionnelle, et donc un peu moins de 20 % un diplôme de l'enseignement supérieur long (master ou doctorat) (MENSUR, 2015). Ce type de données est accessible au moins pour tous les pays développés mais insuffisant pour pouvoir comparer les différents systèmes entre eux, et encore moins pour renseigner sur la qualité des niveaux atteints.

Le moyen le plus universel pour tenter de comparer les niveaux de sortie des systèmes de formation initiale de chaque pays est d'utiliser la *Classification internationale type de l'éducation* ou CITE, dont la dernière version est connue sous la référence CITE-2011 (la précédente étant la CITE-1997) (ISU, 2011). Si ces données sont importantes, elles restent purement statistiques et ne renseignent pas, ou peu, sur la qualité des formations ni surtout sur l'employabilité qui y est attachée. Pour essayer d'aller plus loin, il faut s'interroger sur la relation établie entre diplôme et compétences, notamment les compétences professionnelles autres que les compétences de base. Longtemps la France a déconnecté diplôme et qualifications, ces dernières étant définies par les partenaires sociaux dans le cadre de conventions collectives, sur une échelle allant de VI à I, le niveau V étant la préparation du CAP et non son obtention, et le niveau IV celle du baccalauréat. À l'usage, il est apparu que ce découplage entre diplôme et qualifications, peut-être possible et même souhaitable en période de plein emploi (les « Trente Glorieuses »), devenait impraticable dès lors que l'on était confronté à des difficultés d'insertion : imaginer qu'un niveau V appuyé sur l'obtention d'un CAP offrait les mêmes garanties qu'un niveau V appuyé sur un échec au CAP était une grave erreur. D'où le retour à la seule obtention du diplôme, avec pour conséquence paradoxale l'affaiblissement apparent de la notion de qualification. Il s'agit là d'une situation plutôt singulière, la force symbolique du diplôme restant un marqueur essentiel de la société française.

Cependant, cela n'empêche pas l'Europe de chercher à rendre comparables les formations d'un pays à l'autre pour qu'un diplômé puisse être embauché dans l'un des autres pays de l'Union. Pour cela, il est établi un *Cadre européen des certifications* ou CEC, qui classe tous les diplômes sur une échelle de huit niveaux, le niveau 1 correspondant aux savoirs généraux de base et le niveau 8

aux savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines. Pour aller plus loin et au-delà de l'espace européen, l'OCDE a cherché à mesurer le niveau de compétences des adultes et l'utilisation de ces compétences dans le domaine professionnel : c'est l'étude PIAAC pour *Programm for the International Assessment of Adults Compencies*, dont la première édition date de 2013 (OCDE, 2013). Il est extrêmement intéressant d'observer les compétences évaluées :

- la capacité de comprendre et de réagir de façon appropriée aux textes écrits (littérature) ;
- la capacité à utiliser des concepts numériques et mathématiques (numératie) ;
- la capacité à accéder à des informations (trouvées, transformées et communiquées) dans des environnements numériques, à les interpréter et à les analyser (résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologiques).

À la lecture de ces compétences évaluées, on comprend qu'il s'agit bien d'un PISA pour adultes (à la différence du PISA¹ pour les élèves de 15 ans en fin de scolarité obligatoire) et que ce que l'on évalue reste globalement dans le domaine de compétences plus générales que professionnelles, sauf à admettre *in fine* que ces compétences sont nécessaires et suffisantes pour la maîtrise professionnelle : nécessaires certainement, mais sont-elles suffisantes ? Tous les enjeux de la formation professionnelle initiale sont contenus dans cette dernière interrogation. Il n'est en tout cas pas étonnant que l'on puisse observer un lien étroit entre les résultats des études PISA et ceux de l'enquête PIAAC puisque l'on évalue des compétences comparables, ce qui conduit à affirmer qu'il n'est pas possible d'espérer construire une formation professionnelle de qualité, qu'elle soit première – c'est à dire initiale – ou seconde sur une formation de base insuffisante, et ceci à quelque niveau que ce soit. Cette affirmation est très lourde de conséquences.

Les articles de ce dossier montrent, comme ceux du dossier de 2003, que, parmi les caractéristiques communes à tous les pays, les formations professionnelles initiales infra CITE 5² accueillent essentiellement des élèves dont on a considéré qu'ils n'avaient pas les aptitudes nécessaires pour suivre des formations généralistes. La caractérisation de ce public conduit à voir ces formations comme des voies de remédiation mais cela n'exclut pas le mépris qui y est souvent associé. Si l'orientation par l'échec vers la voie professionnelle et le mépris afférent ne sont pas des phénomènes nouveaux et restent quasi universels, ce qui est nouveau, par contre, c'est l'impossibilité aujourd'hui admise, en dehors du secteur informel dans les pays en voie de développement, d'obtenir un niveau

1. PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

2. Infra CITE 5 recouvre les formations professionnelles relevant du second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3). Il s'agit de la formation des ouvriers, employés et techniciens ; CITE 5 correspond à l'enseignement supérieur de cycle court et CITE 6 à l'enseignement supérieur de niveau licence ou équivalent.

satisfaisant d'employabilité sans assurer au préalable un niveau satisfaisant des compétences fondamentales (le socle commun). Un tel constat disqualifie les nostalgiques, en France ou ailleurs, de l'orientation précoce, et tous ceux qui n'ont pas compris les enjeux des politiques d'élévation continue du niveau de compétences générales de l'ensemble d'une population, jeune et adulte.

DES PROBLÉMATIQUES COMMUNES, DES RÉPONSES COMPLEXES ET DIFFÉRENTES

Pour mettre en perspective l'ensemble des articles de ce dossier, il faut revenir sur la commande initiale aux auteurs. Dans tous les pays, il existe une différenciation forte en matière de formation professionnelle suivant le niveau de qualification recherché, quatre niveaux étant parfaitement identifiables :

– la formation informelle, « sur le tas », correspond à des qualifications que l'on pourrait rattacher à la CITE 2, voire parfois à la CITE 1 ;

– la formation des ouvriers et employés plus ou moins qualifiés et des techniciens ; ces formations rattachées à la CITE 3, plus précisément CITE 35³, relèvent du second cycle de l'enseignement secondaire ;

– les formations supérieures professionnelles courtes (ESPC), celles des techniciens supérieurs, un niveau stratégique dans presque tous les pays du monde, sont définies par les CITE 5 et 6 (l'article des professeurs Yang Guo et Lin Yang décrit le tournant qu'a pris la Chine sur ce segment et sa découverte qu'un système d'ESPC protégé pouvait être plus performant que le système universitaire classique) ;

– enfin, la formation des cadres correspondant aux CITE 7 et 8⁴.

Il semblait opportun de limiter le dossier aux formations de niveaux intermédiaires (CITE 3 à 6), en éliminant de fait les formations informelles (infra CITE 3), qui ne concernent que les pays en voie de développement, et les formations de cadres, qui ont tendance à s'harmoniser, au niveau mondial, autour du master et du doctorat. Sur ce créneau des formations, qui va des ouvriers et employés aux formations de l'ESPC, on trouve, d'une part, les formations relevant de la CITE 3, qui partout posent le plus de problèmes en termes d'employabilité, et d'autre part celles des CITE 5 et 6, qui, au contraire, semblent garantir les meilleures conditions d'accessibilité à l'emploi. Mais c'est aussi sur ce large créneau que l'on trouve le plus de différences entre les systèmes, tant pour le pilotage politique que pour le rôle confié à la sphère professionnelle.

3. La CITE 3 se décompose en CITE 34 pour tout ce qui est rattaché au deuxième cycle de l'enseignement secondaire général et en CITE 35 pour tout ce qui est rattaché au deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel. Au sein de la CITE 35, on distingue la CITE 352 pour les formations ne permettant pas l'accès à un enseignement post-secondaire (comme le CAP en France) et la CITE 354 pour les formations permettant un accès à l'enseignement supérieur (comme le baccalauréat professionnel).

4. La CITE 7 correspond au niveau master et la CITE 8 au doctorat.

Il était tentant de traiter des formations de haut niveau, qui concernent le monde universitaire. Celles-ci pourraient faire l'objet d'un autre dossier, qui traiterait de l'employabilité des étudiants⁵ à partir du niveau de la licence ou du *bachelor*. On découvrirait alors que, contrairement aux messages diffusés par les différents classements internationaux (comme celui de Shanghai), non seulement il existe une grande harmonisation mondiale des modèles notamment sur les plus hauts niveaux, master et doctorat, les classements y contribuant largement, mais surtout que, dans la plupart des pays, l'employabilité à l'issue de ces formations n'est pas un véritable problème, par comparaison avec ce qui passe pour les niveaux inférieurs. L'exemple français est de ce point de vue caractéristique : en cette époque où le *french bashing* se porte bien, beaucoup n'ont toujours pas compris que le chômage des jeunes français, comme partout dans le monde, concerne beaucoup les non diplômés, un peu les faiblement diplômés, et pas significativement les diplômés de l'enseignement supérieur, en dehors de quelques cas particuliers notamment dans des pays émergents. Faut-il rappeler que 90 % des Français qui accèdent à l'enseignement supérieur obtiendront un diplôme supérieur au baccalauréat et que globalement près de 90 % des diplômés du supérieur sont en emploi trois ans après la fin de leurs études initiales⁶ ? Cette situation, que l'on rencontre dans tous les pays développés, doit relativiser les débats sur l'enseignement supérieur : 80 % des 25-64 ans diplômés de l'enseignement supérieur de l'ensemble des pays de l'OCDE sont en emploi, contre guère plus de 50 % de ceux qui ont un diplôme inférieur au second cycle de l'enseignement supérieur (OCDE, 2015). S'il est avéré qu'un certain nombre de pays émergents connaissent un chômage élevé des diplômés du supérieur dû à une offre inadaptée aux besoins, l'enjeu est l'employabilité des niveaux intermédiaires, pour la plupart des pays développés.

LA FORMATION DES OUVRIERS, EMPLOYÉS ET TECHNICIENS

En limitant le champ de notre étude à la formation des ouvriers et employés jusqu'aux techniciens, nous avons fait le choix de ne nous intéresser qu'aux formations professionnelles sanctionnées par des diplômes de l'enseignement secondaire et du premier cycle de l'enseignement supérieur, sans traiter du problème de la formation des cadres. L'aspect paradoxal du débat qui traverse

5. Un nouveau classement mondial des universités a été lancé en 2014 par l'Union européenne. Dénommé U-Multirank, il est censé donner une image plus juste que les autres classements (type Shanghai), en prenant en compte plus de critères et notamment le devenir des étudiants. Par ailleurs, en France, les universités doivent aujourd'hui fournir des éléments sur l'employabilité de leurs étudiants. (NdA)

Lire : G. Filliatreau, P. Vidal (2010), « Le projet de classement européen des établissements d'enseignement supérieur U-Multirank », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], n 54, septembre [http://ries.revues.org/996]. (NdIR)

6. Voir les études générationnelles du Céreq et notamment la cinquième édition de *Quand l'école est finie*, l'Enquête 2013 sur la génération 2010.

nos sociétés apparaît clairement : médiatiquement, le problème de la formation des cadres occupe un espace plus important que celui de la formation des ouvriers, alors que les différences entre les pays semblent davantage liées à la quantité et à la qualité des formations professionnelles de premier niveau ou/et de niveau intermédiaire. Les résultats du très contestable classement de Shanghai connaissent chaque année un retentissement médiatique plus important que ceux du PIAAC et par ailleurs, la quasi-totalité des pays émergents se sont spontanément adaptés au modèle LMD⁷, la plupart du temps bien avant de s'être interrogés sur leur modèle de formation professionnelle de base. Il était donc légitime de ne pas envisager *a priori* d'inclure dans ce numéro tout ce qui concerne la formation des cadres. C'est d'autant plus légitime qu'à l'harmonisation planétaire de la formation des cadres s'oppose la grande diversification de la formation des non cadres. Sur ce champ, tous les pays se posent les mêmes questions, en y apportant des réponses différentes. Signalons enfin que le parti a été pris de ne parler que de la formation initiale mais l'article de Catherine Ramos et S. Gopinathan rappelle opportunément, au travers des exemples de Singapour et des Philippines, que cette distinction est de moins en moins légitime et qu'il faut concevoir toute approche de la formation professionnelle dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Regardons tout d'abord tout d'abord l'adéquation entre les flux de formation et les besoins socio-économiques.

La vitesse d'évolution des technologies conduit à renoncer à toute politique adéquationniste à moyen ou long terme, dans une forme caricaturale. Si le temps de l'école n'est pas le temps du politique, il n'est pas davantage celui de l'entreprise ni de l'économie : politiques et entreprises vivent sur un rythme plus rapide que le rythme des apprentissages des adolescents et jeunes adultes. Il n'en demeure pas moins que la prospective ne peut être absente et que l'impossibilité de l'adéquationnisme ne signifie pas le renoncement à l'étude des évolutions prévisibles des qualifications recherchées à plus ou moins long terme. L'État peut se charger de cette mission, comme en témoignent dans ce dossier Krzysztof Symela pour la Pologne ou Laurence Solar-Pelletier pour le Québec, mais cela peut aussi provenir des branches professionnelles, cas le plus fréquent en France.

Au-delà des flux, c'est la conception même des diplômes qui est un sujet d'interrogation, notamment pour le degré de spécialisation. L'exemple français du nombre de CAP illustre bien cette interrogation : si aujourd'hui il reste un peu plus de 200 spécialités, il faut se souvenir qu'il y en a eu plus de 600 pendant la période des Trente Glorieuses et on lira sur ce sujet l'article de Michel Rage.

Le rôle qu'il convient de faire jouer aux entreprises est une autre question commune à tous les pays, s'agissant de la formation professionnelle initiale.

7. Cette affirmation peut surprendre car tous les pays n'ont pas formellement adopté le système LMD parti d'Europe mais globalement, on retrouve partout trois niveaux et les deux derniers, master et doctorat, pratiquement dans tous les systèmes.

Deux modèles semblent s'opposer : la formation professionnelle *in vitro*, c'est à dire en milieu scolaire, et la formation professionnelle *in vivo*, c'est à dire au sein de l'entreprise. Dans la réalité, l'opposition tend à se réduire, tant s'agissant du temps passé dans un environnement professionnel que du rôle alloué aux partenaires professionnels.

Enfin, l'autre grande question est celle du pilotage politique de la formation professionnelle initiale. Que la formation de base soit une compétence de l'État ou soit décentralisée, les situations sont remises en cause dès lors que l'on se place sur le terrain de la formation professionnelle. En aucun cas l'État ne peut être seul en responsabilité ; il doit partager tout ou partie de sa responsabilité avec les partenaires sociaux (les employeurs toujours mais aussi, souvent, les employés). Il est forcément aussi en partage de responsabilité avec les responsables politiques locaux et c'est ainsi que l'on peut se retrouver, comme en Allemagne, avec un pilotage quadripartite : État, collectivités territoriales, employeurs et employés.

Reste à aborder la problématique de l'orientation : à quel moment se fait l'orientation vers une formation professionnelle et qui a le pouvoir de décision ? Il est bien évident que la réponse à la première question n'est pas unique : l'orientation vers une formation professionnelle de faible niveau (ouvrier, employé) est nécessairement précoce, généralement à la fin de l'école obligatoire, alors que l'orientation vers une formation professionnelle de plus haut niveau intervient après la fin des études secondaires. Mais à quelque niveau que ce soit, l'orientation vers une voie professionnelle traduit, sauf à de très rares exceptions (Allemagne, Suisse), un renoncement à poursuivre dans une voie générale, renoncement dû à des difficultés d'apprentissage, lorsqu'il s'agit d'orientation précoce, ou à d'autres causes, lorsque l'on monte en qualification, et notamment des causes financières. Constaté que l'on est considéré comme n'étant pas en capacité de poursuivre une formation générale est une chose, accepter ce constat en est une autre et si, quoi qu'on dise, dans aucun système l'orientation vers une voie professionnelle des élèves considérés comme aptes aux études générales n'est significativement encouragée, la valorisation ou la non valorisation de cela peut prendre des formes très différentes suivant les pays, notamment par la mise en place de filières d'excellence dans la voie professionnelle. La valorisation sera d'autant plus difficile que le constat d'absence d'aptitudes à poursuivre dans la voie générale sera entaché d'une lourde suspicion de confusion entre aptitudes et origine sociale. De ce point de vue, la France représente un cas d'école, puisque c'est celui des pays développés où le poids du déterminisme social est le plus fort.

UN CHOIX DE PAYS DIFFICILE

Ce dossier propose dix études de cas et une tentative de synthèse de la part d'experts de l'OCDE. Un choix partiel, voire partial, qui ne peut permettre de tirer des conclusions définitives, surtout s'il est impossible de dégager des invariants incontestables de l'employabilité.

Cet échantillonnage n'est pas scientifiquement incontestable et ne peut prétendre couvrir toutes les situations mais il permet d'approcher des types de réponses communes à plusieurs pays. On ne peut parler en France de formation professionnelle sans évoquer le voisin allemand ; deux autres situations européennes sont évoquées, avec un pays latin, l'Italie, et un ancien pays communiste, la Pologne. Un autre modèle souvent étudié en France, notamment pour son efficacité, est le modèle québécois. Pour l'Asie, un article sur la Chine s'imposait mais il était nécessaire de proposer d'autres pays d'histoire différente, c'est le cas de Singapour et des Philippines. Pour l'Afrique, le choix du Maroc était incontournable et on y a adjoint un pays de l'Afrique de l'Ouest, la Côte d'Ivoire. Pour l'Amérique du Sud, le choix s'est porté sur la Colombie, qui connaît aujourd'hui une réforme importante de son modèle de formation professionnelle.

À un premier niveau de généralités, l'article d'Éric Charbonnier et Stéphanie Jamet met en évidence quelques observations fondamentales caractérisant un bon système de formation professionnelle initiale. Les auteurs rappellent tout d'abord que si l'on sait que l'accès à l'enseignement supérieur sera difficile, voire impossible, il faut privilégier, au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire, la préparation à un diplôme professionnel. Ce constat peut paraître trivial mais a pourtant des conséquences importantes pour les pays émergents ayant pratiquement achevé la généralisation de l'école obligatoire. Ces pays savent qu'ils sont obligés de construire des formations professionnalisantes au niveau de l'enseignement secondaire s'ils ne veulent pas demeurer au niveau de l'informel, et ils s'aperçoivent que c'est plus compliqué et surtout plus coûteux que de construire un second cycle de l'enseignement secondaire à caractère général, voire technique ou technologique. La presque totalité du continent africain est aujourd'hui confrontée à ce défi. Les articles de Zayer El Majid et Maninga Gbato à propos du Maroc et de la Côte d'Ivoire, tous deux ayant exercé d'importantes fonctions dans le domaine de la formation professionnelle, sont tout à fait convergents mais ils montrent aussi qu'il est difficile de ne pas refaire le chemin de la vieille Europe. L'article sur la Colombie de Paula Marcela Escobar Correa et Juliana López met en évidence un point sur lequel nous devons réfléchir : plus on isole la formation professionnelle de niveau secondaire du reste du système éducatif, plus l'on accentue la coupure de ce dernier du monde du travail, ce qui n'est pas sans conséquences sur l'employabilité des autres diplômés, même de haut niveau.

Le constat le plus important fait par les experts de l'OCDE, et qui semble en voie de faire consensus sur l'ensemble de la planète, est la nécessité de « renforcer la composante apprentissage en milieu professionnel ». Cette affirmation n'est aujourd'hui contestée par personne, alors qu'elle l'était encore il n'y a pas si longtemps dans les pays qui, comme la France, mais aussi la plupart des pays latins, refusaient d'admettre que l'entreprise puisse être un lieu de formation, et mieux, qu'une situation de travail puisse produire de la qualification. Toutefois, ce constat ne permet pas de trancher sur l'équilibre des pouvoirs

entre les différents acteurs. On lira, avec cette question en tête, les articles de Laurence Solar-Pelletier sur le Québec et d'Isabelle Le Mouillour et Marthe Geiben sur l'Allemagne. Dans ces deux pays, qui connaissent des taux de chômage très faibles à la sortie de l'école, les professionnels sont systématiquement associés à la réflexion sur les flux, les contenus de formation mais dans un cas, ils sont en situation de cogestion avec une position dominante – en Allemagne –, dans l'autre cas – au Québec –, le ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique « occupe une place prépondérante ». Le moins que l'on puisse dire est que les deux systèmes sont très contrastés, pas seulement en matière de formation professionnelle, pour des résultats comparables. Pour essayer néanmoins de conclure sur l'importance de l'apprentissage en milieu professionnel, on peut noter que les pays qui ont fait le choix de la formation *in vivo*, c'est à dire en situation de travail, connaissent les taux de chômage des jeunes les plus faibles, et qu'*a contrario* ceux qui sont restés au tout *in vitro* connaissent tous un taux de chômage des jeunes élevé ; quant à ceux qui combinent les deux modèles, comme la France où apprentissage et statut scolaire tendent à converger, on trouve des situations très contrastées : 12 % pour l'ensemble du Canada, 40 % pour l'Italie. La recommandation telle que formulée par les experts de l'OCDE est certainement une condition nécessaire mais pas forcément suffisante.

Le problème de la place prise par les entreprises dans le processus de formation professionnelle initiale a des incidences non seulement sur l'employabilité des formés mais aussi sur le coût global des formations, comme l'indique Marta Rapallini à propos de l'Italie, nous rappelant ainsi que si l'investissement des entreprises ne compense pas un faible investissement des pouvoirs publics, il est difficile d'espérer construire un système performant. Le coût de la formation professionnelle est toujours supérieur à celui des formations générales.

PAS DE FORMATION SANS MAÎTRISE DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES

Pourquoi est-il bien difficile, comme dans la publication de 2003, de tirer des conclusions ? La première explication qui vient spontanément à l'esprit renvoie à la diversité des modèles qu'il serait illusoire de vouloir rapprocher. La seconde, probablement plus importante, est que ce champ dépend tellement de la conjoncture que toute vision affinée à moyen terme est pratiquement impossible. Enfin, la production d'invariants semble beaucoup plus compliquée qu'il n'y paraît. C'est pourtant ce que tente l'OCDE et, de ce point de vue, la contribution de Charbonnier et Jamet aurait eu vocation à conclure ce dossier. Il est tentant et tout à fait légitime d'adhérer à ces recommandations. Pourtant, d'un point de vue plus politique, on peut parvenir à d'autres conclusions. Tout d'abord, on doit être surpris de constater qu'un point n'est pas réellement abordé : celui

de la définition des compétences attendues et de l'aptitude des systèmes de formation à faire converger ces compétences attendues avec les compétences réellement transmises, et la capacité à vérifier que ces compétences sont bien celles que les étudiants estiment avoir acquises. En avril 2003, un avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCÉé), s'appuyant sur un rapport de Marc Romainville (2002), montrait que tout ceci était très loin d'être réalisé. Les connaissances que nous avons sur les acquis des élèves et étudiants, au-delà des compétences fondamentales, sont très fragmentaires et il existe un fort niveau de distorsion entre les compétences que les élèves et étudiants pensent avoir acquises et celles qui sont attendues des employeurs. On est alors tenté d'évaluer les modèles de formation professionnelle sur les seuls critères de l'employabilité, employabilité évaluée elle-même à partir des seules statistiques de l'emploi. C'est ainsi que l'on peut conclure rapidement que les Allemands ayant un taux de chômage des jeunes parmi les plus faibles ont nécessairement un modèle de formation professionnelle exemplaire. C'est peut-être aller un peu vite ! On ne peut en effet sérieusement expliquer le chômage des jeunes, dans quelque pays que ce soit, uniquement au travers du prisme de la formation professionnelle. Ainsi dans le cas de l'Allemagne, personne ne peut nier que l'un des facteurs qui explique le taux de chômage des jeunes le plus faible d'Europe tient aussi, au moins en partie, à une démographie préoccupante. Et si l'on est capable de trouver un haut niveau de corrélation d'un taux de croissance économique avec le niveau global de qualification de la population active d'un pays, on n'a guère de preuve concernant l'impact des formations professionnelles, notamment pour les premiers niveaux de qualification. Il faut par ailleurs admettre que la tertiarisation d'un grand nombre d'économies développées modifie profondément la nature des compétences professionnelles attendues, ces compétences pouvant apparaître plus généralistes que professionnelles et ayant pu conduire à mettre en place des cursus plus proches d'un enseignement général dégradé que d'une formation vraiment professionnelle. C'est à partir de là qu'il faut analyser les données fournies par le PIAAC, en observant que lorsque l'on prétend évaluer les compétences professionnelles des adultes, on reprend de fait des évaluations qui reposent sur la maîtrise de compétences fondamentales, telles que la littératie et la numératie, sans prendre en compte les compétences purement professionnelles. À partir de ces observations, il est donc tentant de relativiser l'importance des différents modèles de formation professionnelle (infra CITE 7) par rapport à des politiques d'élévation globale du niveau de formation générale de la jeunesse. La disparition progressive du « geste professionnel » de l'ouvrier qualifié renforce le poids de la formation générale dans l'employabilité, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille réduire la place des formations professionnelles du secteur secondaire (industriel) : d'une part parce que l'on s'aperçoit que ces formations ont toujours une meilleure employabilité que celles du secteur tertiaire, quel que soit l'emploi recherché, et aussi parce que toute politique de ré-industrialisation des économies développées met en évidence des insuffisances en matière de qualifications

scientifiques et techniques. Ce n'est pas un hasard si l'OCDE fait du poids des formations scientifiques et techniques dans les systèmes de formation un facteur de qualité.

BIBLIOGRAPHIE

BARDI AM (coord.) (2003) : « La formation professionnelle initiale, une question de société. Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 34, décembre, p. 31-35 [en ligne] [<http://ries.revues.org/1582>]

OCDE (2013) : *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Paris : OCDE, [en ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>

OCDE (2015) : *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015. Les jeunes, les compétences et l'employabilité*, 27 mai, Paris : OCDE [en ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr>

ROMAINVILLE M. (2002) : *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, rapport n° 8 pour le HCcéé, décembre [en ligne] [<http://goo.gl/bTHkw>].

ROUAUD P., JOSEPH O. (coord.) (2014) : *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2010. Enquête 2013*, Céreq.

UNESCO-UIS (Institut de statistique de l'Unesco) (2013) : *Classification Internationale Type de l'Éducation 2011, CITE 2011*, Unesco-UIS, [en ligne] [<http://goo.gl/huOSkP>].