

## Table ronde : les diplômes professionnels « de base » en Europe

Fabienne Maillard

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3808>

DOI : 10.4000/rfp.3808

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 63-76

ISBN : 978-2-84788-388-6

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Fabienne Maillard, « Table ronde : les diplômes professionnels « de base » en Europe », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3808> ; DOI : 10.4000/rfp.3808

---

# Table ronde : les diplômes professionnels « de base » en Europe

*Présentation : Fabienne Maillard*

Interroger l'histoire, le présent et l'avenir d'un diplôme comme le CAP invite plus largement à questionner la manière dont les autres pays européens envisagent les diplômes professionnels « de base<sup>1</sup> », autrement dit les premiers à être accessibles. La question est d'autant plus sensible que l'Union européenne (UE) s'est engagée dans une politique de hausse générale du niveau d'éducation de sa population, d'accès du plus grand nombre à la certification (traduction par la France du terme anglais *qualification*) et dans la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Si son objectif est de faire de l'Europe la première société de la connaissance dans le monde (Conseil européen de Lisbonne, mars 2000), il vise aussi à garantir la « flexibilité de la main-d'œuvre » pour permettre à celle-ci « de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé par une plus grande interconnexion » (recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, 18 décembre 2006).

Dans ce projet à forte connotation économique, les certifications à vocation professionnelle occupent une place centrale, car elles sont supposées faciliter l'accès au marché du travail. La détention d'une certification professionnelle apparaît ainsi comme la meilleure protection offerte aux individus, quels que soient leur âge et leur expérience, pour faire face aux aléas du marché du travail, aux métamorphoses de l'emploi et aux crises économiques. Le parchemin est envisagé comme un signal de compétences voué à assurer en

même temps l'information nécessaire aux employeurs pour recruter et la construction de parcours individuels forcément singuliers. Cette perspective s'inscrit dans la théorie du capital humain<sup>2</sup>, qui émaille la plupart des recommandations de la Commission européenne en matière d'éducation et de formation. Éducation, formation et certification constituent désormais le triptyque de référence des incitations adressées aux États membres de l'UE.

Cependant, si le diplôme n'est plus un bien rare comme il l'était avant les années quatre-vingt, il n'est pas encore devenu une propriété réellement partagée. De nouvelles formes certificatives ont vu le jour pour réduire cette inégalité, à ses côtés et parfois contre lui, comme les Certificats de qualification professionnelle (CQP) des branches en France, ou les *National vocational qualifications* (NVQ) au Royaume-Uni. Plusieurs efforts d'imagination ont eu lieu, avec des résultats mitigés dans les deux cas précédents : le nombre des candidats à un CQP reste inférieur à 10 000 alors qu'il existe plus de 400 CQP, et les NVQ ont récemment été réorganisées en raison de leur trop grande spécialisation et de leur faible reconnaissance sur le marché du travail<sup>3</sup>. En outre, dans l'ensemble de l'Europe, un nombre encore très élevé de jeunes quitte le système éducatif sans posséder le moindre diplôme, ce qui les met en difficulté dans la concurrence pour l'emploi. En France, malgré les différentes politiques mises en œuvre depuis une trentaine d'années, 120 000 jeunes arrivent chaque année sur le marché du travail sans diplôme.

Ce nombre a considérablement diminué depuis les années quatre-vingt, puisqu'ils étaient alors environ 200 000, mais il résiste à la plupart des mesures prises pour le rendre résiduel. Les non-diplômés représentent 16 % d'une génération de sortants, pourcentage jugé trop élevé par les responsables politiques dès lors que la détention d'un diplôme est devenue une norme. Pour limiter ce nombre et le problème social qu'il est supposé poser, la France s'est engagée auprès de l'UE. La relance du CAP engagée depuis vingt ans est l'un des moyens mobilisés à cette fin. La modularisation des diplômes, découpés en petites certifications à la fois indépendantes et cumulables, est également régulièrement envisagée. Elle permettrait aux jeunes qui interrompent leur formation de quitter le système éducatif munis d'une ou de quelques attestations, certes réduites à des « fragments » de diplôme mais néanmoins délivrées par l'État. Le diplôme professionnel ne serait plus une entité indivisible mais une agrégation de mini-parchemins valides individuellement<sup>4</sup>. Une telle décision interviendrait en rupture avec la tradition jusque-là maintenue par le ministère de l'Éducation nationale. Elle est cependant au cœur des débats qui agitent les producteurs de diplômes, les incertitudes qui pèsent sur la reconnaissance de ces petits parchemins occupant une place majeure dans ces controverses.

L'une des questions que posent toutes ces décisions, dans un cadre européen fortement incitatif, est celle de l'identification du premier parchemin considéré comme indispensable pour sortir du système éducatif. Pour le moment, la France a fait le choix du CAP. Mais comment les autres pays européens, qu'ils fassent ou non partie de l'UE, ont-ils résolu ce problème ? Quels sont les diplômes professionnels de référence pour accéder au marché du travail ?

C'est à ces questions que cherche à répondre la table ronde présentée ici. Malgré un objet *a priori* particulièrement français, le colloque sur le centenaire du CAP organisé à l'université de Poitiers en octobre 2011 se voulait éclairé par les choix politiques réalisés dans des pays voisins. Dans la mesure où le sujet est vaste, il ne pouvait être traité en totalité par une simple table ronde. Néanmoins, dans les contributions présentées ici, si succinctes qu'elles soient, des chercheurs étrangers montrent que l'objectif de généralisation de l'accès à une certification professionnelle et la préoccupation des publics sortant du système éducatif sans diplôme font partie de l'agenda de plusieurs États de l'Europe, même lorsque le taux du chômage juvénile y est très inférieur à celui que connaît la France. Ils montrent également l'influence des recommanda-

tions de l'UE, leurs différentes traductions, l'importation dans les systèmes d'éducation et de formation de nouveaux instruments et de modes de régulation alternatifs produisant des ruptures mais aussi des accommodations et des ajustements originaux. Autant de pistes qui mériteraient d'être approfondies, mais dont cette table ronde permet déjà de percevoir les enjeux politiques et sociaux.

Si l'Europe n'est pas devenue en 2010 l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde, contrairement à ce qu'avait envisagé le Conseil européen de mars 2000, les dispositifs dédiés à assurer la « transparence » des qualifications et à unifier les systèmes éducatifs sont néanmoins actifs. Ils reposent sur « l'élaboration de références et de principes communs, afin de soutenir les politiques nationales, de favoriser et d'encourager les réformes » (proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences-clés, Commission européenne, 10 novembre 2005). Créés dans la dernière décennie, ces dispositifs sont soumis aux adaptations des différents États et adoptés à leur rythme. La France a ainsi traduit le projet d'éducation et de formation tout au long de la vie par celui de « formation professionnelle tout au long de la vie », ce qui ne relève pas tout à fait des mêmes ambitions ni des mêmes principes d'action. La définition des termes en usage, leur polysémie et les diverses interprétations qu'ils suscitent, aussi bien dans le registre de la langue que dans celui de la pratique, posent différents problèmes. Le Cadre européen des certifications (CEC), les *European credits in vocational education and training* (ECVET) et le cadre de référence européen des huit « compétences-clés » (voir l'encadré qui suit), auxquelles doivent accéder tous les citoyens européens, sont néanmoins en place. Leur caractère réformateur et unificateur est clairement assumé, même s'ils ne relèvent que de « recommandations » puisque les États restent souverains en matière d'éducation et de formation. De plus, l'Europe ne se résumant pas à l'Union européenne, l'influence de ses recommandations se révèle puissante, incitant aussi des États non membres à innover, à réformer leurs systèmes d'éducation et de formation... tout en cherchant à conserver certaines spécificités nationales. Les chercheurs invités à cette table ronde mettent en valeur la force de ces tensions, ainsi que les variations qui touchent les définitions en vigueur et l'application des consignes.

Trois questions ont structuré les échanges lors de cette table ronde. La première porte d'emblée sur l'identification des diplômes professionnels « de base », notion complexe à élucider et qui était

## Trois dispositifs en faveur d'un espace européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

### *Le cadre européen des certifications*

Le CEC est la traduction française de *European qualification framework*. Selon le site de la Commission européenne<sup>5</sup> : « Le CEC a pour objectif d'établir des correspondances entre les systèmes de certification des différents pays par rapport à un cadre de référence européen commun. Les individus et les employeurs pourront utiliser le CEC pour mieux comprendre et comparer les niveaux de certification de différents pays et systèmes d'éducation et de formation. Adopté par les institutions européennes en 2008, le CEC est en cours de mise en œuvre en Europe. Il encourage les pays à établir une correspondance entre leurs systèmes de certification nationaux et le CEC, de sorte que toutes les nouvelles qualifications émises à partir de 2012 fassent référence à un niveau approprié du CEC. [...] Le CEC porte sur huit niveaux de référence décrivant le savoir, les aptitudes et les compétences d'un apprenant – on appelle cela les "acquis de formation et d'éducation". Les niveaux de certification nationaux seront placés sur l'un des niveaux de référence centraux, qui vont du niveau de base (niveau 1) au niveau avancé (niveau 8). Cela permettra d'établir bien plus facilement une comparaison entre les certifications nationales et devrait également impliquer que les individus n'auront pas à répéter un apprentissage en cas d'installation dans un autre pays. Le CEC s'applique à tous les types d'éducation, de formation et de certification, de l'enseignement scolaire et universitaire, en passant par la formation professionnelle. Cette approche [...] encourage également l'éducation et la formation tout au long de la vie en favorisant la validation de l'apprentissage non formel et informel. Cela reflète un changement plus profond dans lequel le CEC joue le rôle de moteur des réformes : la plupart des États membres sont en train d'élaborer leur propre cadre national des certifications sur la base des acquis de l'éducation et de la formation. Un cadre national des certifications est déjà en vigueur dans plusieurs pays (IE, MT, UK, FR et Flandre belge<sup>6</sup>). »

### *Le système ECVET*

Établi par la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009, le système des ECVET (*European credits in vocational education and training*) est un système d'accumulation et de transfert d'unités conçu pour l'enseignement et la formation professionnels en Europe. Il permet d'attester et d'enregistrer les acquis des apprentissages (*learning outcomes*) d'une personne, par la formation formelle, informelle ou non formelle. Les acquis d'apprentissage peuvent être transférés vers le contexte d'origine de la personne concernée en vue de leur accumulation et de l'obtention d'une certification. Les États sont appelés, à titre volontaire, à appliquer progressivement des mesures en vue d'utiliser l'ECVET à partir de 2012<sup>7</sup>.

### *Les huit compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Journal officiel de l'UE du 30 décembre 2006)

Le cadre européen de référence définit huit compétences-clés et décrit les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication en langues étrangères ;
- compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- compétence numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences sociales et civiques ;
- esprit d'initiative et d'entreprise ;
- sensibilité et expression culturelles.

déjà à l'origine d'un débat entre les organisateurs du colloque. Par rapport à quelle hiérarchie situe-t-on en effet ce qui représente « la base », et quel est le niveau de formation qui la désigne ? Se réfère-t-on à

la hiérarchie scolaire ou à celle des emplois, lesquelles ne se chevauchent pas, contrairement à une idée très répandue ? Même si les incitations issues de l'Union européenne pour harmoniser les systèmes éducatifs

ont des effets pratiques, les choix diffèrent quand même selon les pays, sachant que ce qui est considéré comme « petit » ici ou là ne l'est pas dans un autre État. Il faut se rappeler par exemple que lorsque la France se lançait, dans les années quatre-vingt, dans une politique de hausse du niveau d'éducation tendue vers la généralisation de l'accès au baccalauréat et la massification de l'enseignement supérieur, le Portugal orientait ses efforts vers la poursuite d'études... jusqu'à 16 ans. En outre, un diplôme jugé d'un niveau insuffisant pour répondre aux demandes du marché du travail et supprimé ou bien mis à l'écart pour cette raison, peut revoir le jour quelques années plus tard. Si la France a ainsi redynamisé le CAP après l'avoir considérablement affaibli dans la voie scolaire, l'Allemagne a, quant à elle, décidé de remettre en place des diplômes sanctionnant des formations en deux ans destinées à des jeunes évincés des formations plus longues du système dual. La définition des diplômes de base est donc non seulement variable mais également ponctuelle et réversible.

La deuxième question concerne les publics auxquels s'adressent ces diplômes, ainsi que leurs fonctions et leurs usages. Pourquoi sont-ils en place, qui et que visent-ils ? Là encore, les réponses sont multiples. Si la Commission européenne s'attache à définir les publics en difficultés qui doivent constituer la cible de certains dispositifs de formation et de certification, jeunes comme adultes, l'indifférenciation entre formation initiale et formation continue, ainsi que le niveau des parchemins qui pourraient leur être délivrés ne font pas l'unanimité. Doivent-ils être liés à un emploi qualifié, semi-qualifié, à un segment d'activité ? Dans le cadre européen des certifications, le premier niveau est inférieur au niveau V français, lequel apparaît difficile à situer. Pour résoudre ces difficultés, une nouvelle nomenclature des niveaux de formation doit être élaborée par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), afin de remplacer celle de 1969. Cette nouvelle grille de classification des certifications proposera-t-elle d'intégrer les habilitations professionnelles, les CQP associés à certains gestes professionnels et les « fragments » de diplômes ? Le cadre européen des certifications, en tout cas, autorise cette inclusion.

La dernière question est celle de la reconnaissance des diplômes, question particulièrement vive en France, où existe un paradoxe notable : les diplômes sont de plus en plus souvent cités dans les conventions collectives, mais la place qu'ils y occupent est de moins en moins établie. Elle dépend en effet des critères qui leur sont associés, association qui rend

aléatoire la position des titulaires de ces diplômes. L'individualisation de la relation salariale, qui s'est fortement développée depuis une vingtaine d'années, génère ainsi d'importantes disparités entre les salariés, supposés devenir les acteurs de leur parcours professionnel tout au long de leur vie<sup>8</sup>. Sur ce sujet encore, les approches distinguent les différents pays, ceux qui ont une forte tradition de négociation paritaire favorisant mieux que les autres la reconnaissance salariale des diplômes. La France présente plutôt un profil intermédiaire, puisqu'elle impose le dialogue social pour créer et supprimer les diplômes de tous les ministères depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, tout en laissant aux employeurs un pouvoir discrétionnaire sur l'appariement diplômes/emplois. Bien qu'elle connaisse aujourd'hui une certaine vogue, à l'origine du mouvement de professionnalisation de l'ensemble des diplômes et de leur définition en termes de compétences, l'idée qu'il existe une adéquation entre diplôme et emploi reste de manière générale une fiction. Le CEREQ montre ainsi depuis quarante ans qu'un jeune sortant du système éducatif sur deux occupe un emploi en lien direct avec son diplôme, alors même que les rapprochements entre système éducatif et système productif n'ont pas cessé.

Dans la mesure où les propositions de communications qu'a suscitées le colloque consacré au CAP proviennent seulement de quelques pays, les participants à la table ronde sont surtout germanophones. Les pays scandinaves et le Royaume-Uni font ainsi cruellement défaut. Cependant, la recherche dont rend compte Léna Krichewsky, qu'elle a menée avec Dietmar Frommberger pour le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), porte sur neuf pays de l'Union européenne et permet de combler relativement ce déficit. Cette recherche offre l'opportunité de mieux saisir les modes d'appropriation et de formalisation des recommandations européennes en matière d'éducation et de formation adoptés par les différents États. L'importance de ce travail et des éclairages qu'il donne explique la place qui lui a été accordée dans la table ronde. En tant que pays d'accueil, la France a disposé d'un temps plus court, une grande part des réponses aux questions posées se trouvant dans d'autres contributions et pour partie dans les articles publiés dans ce dossier. En outre, la France comme l'Allemagne font partie des pays examinés pour le CEDEFOP. Au total, dix pays sont impliqués dans les propos relevés.

Ont participé à cette table ronde, animée par Christian Baudelot (École normale supérieure,

Paris), Léna Krichewsky (université Otto-von-Guericke, Magdebourg), Fabienne Maillard (université de Picardie-Jules-Verne, CURAPP), Benedikt Peppinghaus (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn) et George Waardenburg (Institut für Soziologie, université de Bâle). Il faut souligner que tous les intervenants se sont exprimés en français, ce qui explique le mode de questionnement adopté ainsi que certains usages de la langue<sup>9</sup>.

## INTRODUCTION

### Christian Baudelot

Trois thèmes seront explorés, à partir de trois questions. La première : les diplômes professionnels de base, qu'est-ce que c'est ? Il y a des problèmes de définition, est-ce la même dans les différents pays européens ? Ces diplômes ont-ils trait à la formation initiale ou à la formation continue ? S'achemine-t-on, avec les évaluations internationales, vers une définition commune d'un même socle ? La deuxième question est : à quoi et à qui cela sert-il ? De façon générale, il s'agit d'analyser à qui cela sert, qu'il s'agisse des jeunes concernés, des employeurs, des politiques, des partenaires sociaux... La troisième question est la suivante : ces diplômes de base sont-ils des constructions politiques, étatiques, des décorations qui restent des gratifications, des insignes... ou bien y a-t-il une véritable reconnaissance par le marché du travail, dans quels termes et pour quels profits ?

## UNE QUESTION DE DÉFINITION LE DIPLÔME « DE BASE » : UN « MINIMUM JEUNESSE » ?

### Léna Krichewsky

Définir les diplômes de base est difficile... Je réponds la première parce que j'ai la charge ou le privilège de parler sur la base d'une comparaison qui inclut neuf pays européens, c'est dire que ce problème de définition s'est posé tout de suite et avec beaucoup d'acuité. La solution que nous avons trouvée pour comparer ces neuf pays a été très pragmatique, je dois dire, et justifiée dans un contexte européen où les États membres de l'Union européenne se sont fixé pour objectif de faire passer le taux des 18-24 ans n'ayant aucune qualification de niveau secondaire supérieur à moins de 10 % d'ici 2010 – ce qu'ils ont raté, du coup ils ont repoussé les délais. Et donc nous avons pris comme

niveau de qualification de base ce niveau secondaire supérieur, qui correspond à CITE3B dans la nomenclature de l'UNESCO et de l'Organisation internationale du travail<sup>10</sup>. Dans le cadre européen des certifications, qui n'est pas en place dans tous les pays, ce serait le niveau 3, et pour la France cela correspond au niveau bac pro plutôt que CAP. Je me baserai donc plutôt sur le baccalauréat professionnel que sur le CAP pour répondre aux questions. Pour l'Allemagne, la référence est constituée par les certificats délivrés à la fin du système dual.

### Fabienne Maillard

En France, la notion de diplôme de base dépend des ministères. Pour le ministère de l'Éducation nationale, c'est le CAP qui représente le diplôme de base, car il est le premier dans la liste des diplômes, laquelle n'a cessé d'augmenter au fil des années. Il est premier dans un double sens : c'est le plus petit mais aussi le premier à conduire à l'emploi qualifié, sachant que, au moins pour l'instant, le ministère ne délivre pas de diplômes ne menant pas à l'emploi qualifié (ce qui est discuté, sachant que le ministère de l'Emploi délivre des certificats de compétences *infra* niveau V).

### Benedikt Peppinghaus

En Allemagne, contrairement à la France, il n'existe pas de grandes et de petites formations initiales, il existe des formations d'une durée différente et la seule chose que je puisse ajouter, c'est que les formations en deux ans peuvent se comparer avec le CAP et le brevet d'études professionnelles en France<sup>14</sup>.

### George Waardenburg

Le diplôme de base en Suisse est le Certificat fédéral de capacité (CFC). 60 % d'une classe d'âge obtient aujourd'hui ce certificat, ce qui en fait un diplôme un peu particulier. C'est clairement un diplôme professionnel de base puisqu'il est reconnu publiquement comme un diplôme qui permet d'acquérir une qualification professionnelle. Il est massivement acquis par la population et il n'y a pas de diplôme plus basique. Ce certificat est la qualification recherchée après la scolarité obligatoire pour ceux qui ne poursuivent pas leur scolarité. En dessous, il existe l'Attestation de formation professionnelle (AFP), explicitement prévue pour des jeunes qui n'ont pas la capacité ou ne pourraient pas faire une formation en CFC. C'est un diplôme par défaut et non « de base », qui concerne 2 % des diplômés. Il s'adresse à des personnes un peu reléguées, ce qui pose des problèmes en termes de sous-

## **Analyse comparée des *curricula* de l'enseignement professionnel « de base » dans neuf pays européens**

Léna Krichewsky et Dietmar Frommberger

Sous l'action conjuguée de la coopération européenne en matière de formation professionnelle, des métamorphoses du marché du travail, des nouvelles pratiques de gouvernance et des avancées des sciences de l'éducation, les pays de l'Union européenne ont engagé de profondes réformes de leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels. Un instrument privilégié de ces réformes est le *curriculum*, compris ici comme le cadre normatif (au sens large) destiné à réguler les processus d'apprentissage.

Une recherche empirique a été menée pour le compte du CEDEFOP et publiée en août 2010<sup>11</sup>. Elle avait pour objectif de comparer les *curricula* de différents pays afin de mieux comprendre leurs évolutions et de mieux saisir les mouvements de convergence/divergence à l'œuvre, à l'heure où les interactions entre les systèmes nationaux se font de plus en plus denses.

Cette recherche a porté sur neuf pays : la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, le Royaume-Uni, l'Irlande, la Pologne, l'Espagne, la Slovaquie et la Roumanie, choisis parce qu'ils représentent différentes traditions dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Elle a inclus des analyses de documents et des entretiens avec des experts impliqués personnellement dans l'élaboration des *curricula* au niveau national ou régional. En raison de la diversité qui existe au sein même des systèmes nationaux, la comparaison se limite à l'enseignement professionnel correspondant au niveau du second cycle du secondaire (CITE 3B). Une étude de cas a été réalisée dans chacun des pays (sauf la Roumanie) et a porté sur un *curriculum* particulier, associé à un diplôme dans le secteur de la logistique. Pour la France il s'agit du baccalauréat professionnel « logistique » et pour l'Allemagne du diplôme délivré après un apprentissage dans le système dual.

Trois aspects du *curriculum* ont été retenus pour la comparaison :

- la structure du *curriculum* : logique de l'offre ou logique de la demande ?
- le mode de régulation : pilotage par les *inputs* ou par les résultats ?
- l'approche pédagogique : instruction classique ou approche par les compétences ?

Ces trois aspects ont été conceptualisés sous forme de dichotomies. Bien que des liens d'affinités existent entre les pôles des trois axes ainsi conçus, les résultats de la recherche démontrent que différents positionnements sont possibles, les pays inventant divers moyens pour résoudre les tensions générées par d'éventuelles contradictions.

### **La structure du curriculum : logique de l'offre ou logique de la demande ?**

La structure du *curriculum* peut être déterminée soit par une logique de l'offre de formation, exprimée par l'institution, soit par une logique de la demande de formation, exprimée par les usagers (dans l'enseignement professionnel de base essentiellement les apprenants et leurs parents)<sup>12</sup>. Dans le premier cas, le *curriculum* laisse peu de marge pour l'individualisation du parcours en termes de lieu et de durée d'apprentissage ou de contenus, alors qu'un *curriculum* déterminé par la demande est plus flexible et implique une plus grande diversité des offres. Alors que le *curriculum* allemand correspond plutôt au premier type, le *curriculum* analysé en Grande-Bretagne correspond davantage au second. Les analyses révèlent cependant une convergence vers le centre, avec l'introduction de différentes formes de modularisation dans les pays traditionnellement attachés à une logique d'offre, alors qu'on observe dans les pays anglo-saxons des efforts pour structurer davantage les *curricula* de l'enseignement de base.

### **Le mode de régulation : pilotage par les moyens ou par les résultats ?**

Une plus grande flexibilité du *curriculum* et une individualisation des parcours semblent en principe devoir aller de pair avec une forme de régulation laissant plus d'autonomie aux établissements de formation, mettant l'accent sur le contrôle des résultats plutôt que des moyens. Ce mode de régulation par les *outcomes*, par opposition aux *inputs*, peut se réclamer des nouvelles approches de management public, mais il est également fortement lié à la mise en œuvre du cadre européen des certifications et des ECVET. Si cette approche semble se répandre dans un nombre croissant de pays, avec l'introduction des *learning outcomes* dans les *curricula*, il est intéressant de noter que de nombreux pays ne renoncent pas pour

autant à réglementer également les moyens à mettre en œuvre (*inputs*), tout au moins pour la ou les voies principales de formation des jeunes (par exemple la voie scolaire en France, le système dual en Allemagne). Une tension apparaît alors, qui peut être résolue par une interprétation moins stricte du pilotage par les résultats (tous les résultats ne sont pas systématiquement évalués) ou par une flexibilisation limitée aux marges du système traditionnel, au bénéfice de ceux qui ne trouvent pas leur compte dans la voie classique de formation.

### **L'approche pédagogique : instruction classique ou approche par les compétences ?**

Une analyse des *curricula* intégrant également les directives d'application et les supports pédagogiques mis à disposition des enseignants et formateurs par les administrations révèle un consensus dans tous les pays sur l'avantage d'une approche par les compétences, plus ou moins explicitée dans les documents officiels. Cette approche se caractérise par exemple par des méthodes d'apprentissage collaboratif et situé, par l'interdisciplinarité, par l'évaluation formative et par une définition du concept de compétence<sup>13</sup> influencée par les théories constructivistes. L'apprenant est mis au centre du dispositif de formation, là encore l'attention se tourne vers les résultats de son apprentissage. Dans quelle mesure cela se traduit-il dans la pratique ? C'est ce que d'autres recherches devront examiner.

En conclusion, il apparaît qu'un certain degré de convergence dans les réformes curriculaires en Europe existe en lien avec les notions de « résultats d'apprentissage » (*learning outcomes*) et de « compétence », avec une volonté commune de mieux répondre aux besoins et aux attentes particulières des apprenants. Les États partant chacun de positions très différentes, ces principes et visions communs prennent cependant des formes très différentes dans les divers pays.

qualification puisque ces jeunes peinent à trouver un emploi. 15 % des jeunes sortants du système éducatif n'ont aucun diplôme, ce qui montre une certaine convergence avec la France, c'est un phénomène de structuration sociale. Ces jeunes ont des problèmes d'accès à un revenu, à un emploi, justement parce qu'ils ne possèdent pas le CFC, diplôme professionnel de base en Suisse.

#### **Christian Baudelot**

On voit qu'il y a deux définitions possibles, une définition négative correspondant à une sorte de « minimum jeunesse » comme il existe un minimum vieillesse, et puis une définition plus positive, en termes de socle sur lequel peuvent se construire d'autres formations. Deuxième question à traiter : à quoi et à qui cela sert-il ?

### **FONCTIONS, USAGES ET PUBLICS DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS « DE BASE »**

#### **Fabienne Maillard**

Pour le ministère de l'Éducation nationale, le CAP sert à scolariser une fraction des jeunes exclus de la voie générale et technologique. Il favorise l'objectif de conduire 100 % d'une classe d'âge à un diplôme et

permet d'élever le niveau de diplôme de la population sans bouleverser l'ordre scolaire ni la hiérarchie des diplômes. Mais il sert aussi à professionnaliser les jeunes et à les préparer à la vie active. En outre, il inscrit les jeunes dans un parcours de formation conduisant à un diplôme plus élevé puisque les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale ont tous une double finalité, c'est la règle. Cette double finalité est très ambivalente car elle offre des opportunités tout en inscrivant les diplômes professionnels dans une hiérarchie qui les invalide puisque leur caractère professionnel est dénié. C'est en effet leur capacité à favoriser la poursuite d'études qui fait leur valeur.

Par ailleurs, selon les professeurs, le CAP sert à réparer les jeunes « cassés » par l'école. Ils ne veulent pas entendre parler de « relégation ». Pour eux, ce diplôme permet de resocialiser, de remédier, d'autant plus qu'il peut mener jusqu'au Brevet de technicien supérieur (BTS). Pour les jeunes, le CAP permet de rester à l'école, d'obtenir un diplôme, souvent indépendamment de sa spécialité, car il les protège du chômage et de la précarité. Ils en sont conscients même s'ils sont nombreux à abandonner leur formation, puisque 15 % des jeunes sortent du système éducatif sans diplôme. Le CAP leur donne également l'occasion d'obtenir un diplôme de métier – et certains ont une vocation – et de poursuivre leurs études. Quant aux adultes, qui représentent une part élevée des candidats au diplôme, il leur permet de passer

les concours de la fonction publique, d'accéder à un emploi qualifié, de se reconverter... Le CAP joue ainsi un rôle auprès de diverses populations, pour différents acteurs.

Pour les organisations patronales, le diplôme sert à alimenter des emplois, bien sûr, mais aussi à identifier une activité professionnelle, à manifester son existence, surtout si elle émerge ou est mal assurée, à garantir sa pérennité. Elles passent d'ailleurs volontiers commande au ministère. Le diplôme permet de renouveler la main-d'œuvre, d'organiser le marché du travail... au total il permet de faire beaucoup de choses. Mais alors que les organisations patronales se montrent très intéressées et participent activement au travail des commissions paritaires<sup>15</sup>, les organisations syndicales sont beaucoup moins présentes. Dans le commerce par exemple, qui emploie pourtant près d'un salarié sur sept, certains syndicats sont absents de la commission professionnelle consultative. Autrement dit, la négociation paritaire sur laquelle repose la définition de l'offre de diplômes et des *curricula* est défailante.

### Léna Krichewsky

Après le point de vue de la sociologue, j'aimerais bien donner un point de vue issu des sciences de l'éducation sur cette question et rebondir sur la double finalité des diplômes, d'une part l'insertion professionnelle et d'autre part la poursuite d'études, fournir les bases pour la poursuite d'un apprentissage, dans l'idéal tout au long de la vie. Pour répondre à cette question, à quoi et à qui cela sert-il, j'aimerais me baser sur les recherches que j'ai présentées dans ce colloque, qui comparaient le *curriculum*, c'est-à-dire le cadre normatif qui régule les processus d'apprentissage, de neuf pays européens<sup>16</sup>. Le spectre est large, ce sont des pays que nous avons choisis justement parce qu'ils représentent des systèmes de formation professionnelle extrêmement différents au sein de l'Union européenne.

Si on s'attache à regarder les *curricula* de l'enseignement professionnel de base dans ces neuf pays, on voit que dans tous ces pays, sous une forme ou sous une autre, ce double objectif est inscrit, mais qu'il y a de grandes différences entre la priorité accordée à l'un ou à l'autre de ces objectifs. D'autre part, il y a en ce moment et depuis quelques années des reconfigurations, des changements de priorité dans les différents pays. On voit que, dans de nombreux pays, en particulier ceux dont les systèmes de formation professionnelle se fondent essentiellement sur

l'enseignement scolaire, plutôt que sur l'alternance en entreprise, un effort est fait dans le *curriculum* pour lier plus fortement les contenus d'enseignement au monde du travail. Alors cela passe par différentes méthodes, avec le désir, et parfois un certain succès, d'intégrer davantage les représentants du monde du travail dans le processus d'élaboration des diplômes. Cela peut concerner directement le *curriculum*, ce qu'on voit très nettement dans les nouveaux États membres de l'Union européenne, qui ont mis en place des conseils sectoriels ou des commissions consultatives par exemple, tripartites en Pologne ou en Slovaquie. Une autre approche se réfère aux méthodes, et on observe une certaine innovation méthodologique pour les enquêtes préparatoires au moment de l'élaboration des programmes. Et enfin on voit dans le *curriculum* qu'il y a un souci de rapprocher les enseignements et la formation du contexte professionnel. Cela passe par exemple par l'extension des périodes de stage en entreprise, par l'introduction quasi générale des méthodes actives d'enseignement, telles que les méthodes par projets situés, etc. Dans certains pays comme la France, ça se fait de façon très directive ou obligatoire, alors que dans d'autres pays ça se fait de façon plus *soft*, plutôt à travers des documents d'accompagnement, des principes directeurs, etc. On essaie d'inciter les établissements de formation et d'enseignement à adopter de nouvelles méthodes dont on espère qu'elles généreront des compétences utiles sur le marché du travail. Pour ce qui est de l'autre objectif, qui est de donner aux apprenants une base pour suivre des études ou une formation, on voit que dans les pays qui ont une hiérarchie de diplômes ou dont les diplômes se suivent et forment une sorte de progression, de parcours, comme c'est le cas en France, la question ne se pose pas trop. En tout cas, dans les dernières réformes curriculaires, je n'ai pas noté de grands changements. Par contre, dans les pays qui ont une organisation par métiers comme l'Allemagne, on voit qu'il y a toute une réflexion sur comment va-t-on permettre aux diplômés de poursuivre des études, par exemple au niveau tertiaire, en reconnaissant des parties de ce qu'ils ont appris dans l'enseignement professionnel de base. Le mot d'ordre est donc à la modularisation, ce qui suscite beaucoup de résistances, de débats... Mais il reste quand même plein d'initiatives et de projets pour voir comment on pourrait mettre en place une perméabilité, une mobilité au sein du système pour éviter les *dead ends* au niveau du système de formation professionnelle.

Dans les pays anglo-saxons, qui mettent, traditionnellement, beaucoup plus l'insertion professionnelle et le travail au centre de leurs préoccupations en

matière de formation professionnelle – et beaucoup moins la progression au sein de l'apprentissage tout au long de la vie –, on voit qu'une préoccupation pour la formation de base émerge pour dire : il faut donner davantage de moyens aux jeunes qui ont des besoins spécifiques, justement parce qu'ils sont au début de leur carrière, pour leur permettre de poursuivre un apprentissage plus long. Cela se traduit justement par des recommandations ; le récent rapport d'Alison Wolf (mars 2011) recommande ainsi de donner plus d'enseignement général au sein des apprentissages en Grande-Bretagne.

À qui cela sert-il ? Pour ma part, je me suis posé la question du point de vue de l'apprenant, sans prendre en compte le marché du travail. Est-ce qu'on s'adresse aux jeunes ou est-ce qu'on s'adresse aux personnes qui ont déjà un emploi ? Là, on peut distinguer entre deux modèles :

– une approche anglo-saxonne qui fait une différence très stricte entre l'éducation qui est la même pour tous et la formation, où il n'y a pas de grandes différences entre la formation d'adultes et la formation initiale. D'où – et c'est lié à ce que je viens de dire – la question sur laquelle on commence à réfléchir : est-ce que les jeunes n'ont pas un besoin spécifique auquel on ne répondrait pas encore avec le système actuel ? Est-ce qu'il n'y aurait pas aussi une responsabilité des autorités pour donner aux jeunes des bases plus larges afin de suivre leur apprentissage tout au long de la vie ?

– une approche continentale, qui intègre la formation professionnelle de base dans l'enseignement formel, donc dans le système éducatif, et qui sépare plus clairement la formation professionnelle initiale et continue. Et là, on voit des initiatives pour faciliter les transitions, pour permettre aussi à des adultes d'acquérir des diplômes qui étaient traditionnellement réservés aux jeunes et pour faciliter l'acquisition par les jeunes, en complément de leur formation initiale de base, de titres ou de diplômes de la formation continue.

### **Benedikt Peppinghaus**

Je veux souligner que pour les formations en deux ans en Allemagne, il ne s'agit pas seulement d'une étape dans une carrière de formation, car à la fin de cette formation le jeune doit être capable d'exercer une activité professionnelle qualifiée, et cela veut dire en particulier qu'il peut exercer certaines responsabilités dans son travail, qu'il sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Nous avons même des diplômés en deux ans, ce qui est un petit peu exceptionnel, où l'instruction d'autres collaborateurs est déjà contenue dans la

formation. Dans les critères demandés par la loi, la formation doit préparer à une activité professionnelle qualifiée, mais d'un autre côté cela veut dire aussi qu'il existe des postes de travail pour les diplômés de cette formation. En général, lorsque les entreprises décident qu'elles assurent ces formations, ça démontre déjà qu'un certain intérêt existe. Néanmoins, il y a des possibilités d'exploitation [des jeunes en formation] : dans la restauration par exemple, il est très courant d'avoir beaucoup d'apprentis qui n'ont pas d'emploi ou des emplois très mal payés à la fin de la formation. Mais ce n'est pas seulement un problème de la formation en deux ans, c'est la même chose avec les formations en trois ans.

D'un côté le jeune doit être qualifié et pas seulement acquérir certains enseignements au cours de sa formation, mais d'un autre côté il doit y avoir un besoin du marché de travail. Par exemple, si on prend la formation en deux ans ayant le plus d'apprentis, celle du « commerce de détail », il est évident que les entreprises ont besoin de ce genre de formations – c'est quelque chose que j'ai appris de ma collègue responsable du secteur « commerce de détail » – sachant que les jeunes diplômés des formations en trois ans, dans de nombreux cas, occupent en moins d'une année une fonction d'adjoint ou de chef adjoint d'une filiale.

### **George Waardenburg**

Le CFC sert globalement à structurer le salariat en Suisse. Le travail en entreprise est organisé selon les diplômés qui sont offerts. 60 % d'une classe d'âge qui sort du système éducatif ont le CFC, 20 % ne l'ont pas ou bien ont un petit diplôme en dessous du CFC, l'AFP, et sont donc non qualifiés, et 20 % ont une formation scolaire en école, beaucoup en *Gymnasium* ou en école étiquetée professionnelle. Le CFC est déterminant pour l'organisation du travail en Suisse et aussi dans l'organisation de la société, car il est nécessaire pour avoir accès à des formules de requalification. Il établit un peu une frontière entre Suisses et immigrants, sachant qu'il y a toujours eu une immigration importante en Suisse, notamment issue de l'Europe du Sud et de l'Europe des Balkans. Or ces personnes immigrées sont considérées comme sans qualification, quels que soient leurs diplômes, alors que les Suisses, avec le CFC généralisé, sont considérés comme qualifiés. Le CFC joue dans la hiérarchisation de la société.

Alors à quoi cela sert-il ? Dans les chiffres récents, après six années d'école obligatoire, l'essentiel des personnes qui sont entrées en formation professionnelle sont en emploi, à hauteur de 85 %. 10 % sont

au chômage et 5 % sont inactives, ne recherchant pas d'emploi. Ce n'est donc pas complètement le plein emploi. Si on n'a pas le CFC, le risque de ne pas trouver un emploi est beaucoup plus important. Pour ce qui concerne la poursuite de la formation, 20 % des personnes qui ont le CFC obtiennent une maturité professionnelle, qui est le principal diplôme en Suisse qui permette d'entrer en haute école spécialisée (l'entrée à l'université étant très difficile en Suisse). Sinon, existe depuis longtemps en Suisse la formation professionnelle supérieure, qui requiert un CFC et concerne 10 % de la population active, surtout des hommes. La formation professionnelle continue demande d'une part le CFC et d'autre part au moins deux ou trois ans d'activité; elle est très largement réservée aux hommes et les entreprises, qui financent cette formation, jouent un rôle important dans le choix des personnes qui y ont accès. Pour la majorité de ses détenteurs, le CFC clôt les possibilités de formation certifiée ultérieure.

### Christian Baudelot

On entend dans ces interventions l'actualité d'une réflexion très ancienne, celle de Goblot sur « la barrière et le niveau<sup>17</sup> ». Pour lui, le diplôme de base sert à structurer la société, divisée entre ceux qui ont le niveau et ceux qui sont en dessous. Avoir ce niveau est une protection, c'est évident. Alors à quoi et à qui cela sert-il d'établir un niveau ? Quand on observe la constance du nombre de jeunes qui sortent sans le moindre diplôme du système éducatif et qu'on met ce résultat en relation avec les salaires, les dépassements par le bas du SMIC, on en déduit que la fixation d'une barrière minimale a aussi l'intérêt de produire toute une population qu'il est parfaitement légitime d'exploiter à mort. C'est aussi la fonction du diplôme d'inclure et d'exclure.

On parle diplôme, mais on peut aussi penser en termes de niveau. On a surtout raisonné ici à partir des nations, or il existe actuellement une entreprise qui est de plus en plus puissante, efficace, qui cherche à créer un nouvel ordre éducatif mondial au niveau de la planète, c'est l'opération PISA (*Programme for international student assessment*), qui a des qualités énormes et livre des données très intéressantes. Son principe est de définir un niveau de compétences. En gros, il s'agit de définir le bagage de compétences nécessaire à un adulte du XXI<sup>e</sup> siècle pour se débrouiller dans la vie et dans la société. La maîtrise de l'écriture, la lecture, les mathématiques et la culture scientifique remplacent l'ancien *lire, écrire, compter*. Un premier niveau de base a été défini, maintenant il y a un

niveau 2, puis 3, 4, 5 et 6 pour une élite. Le niveau de base est le niveau 2 et en dessous on risque de n'être pas considéré comme un homme à part entière. C'était au départ réservé aux principaux pays de l'OCDE mais tous les trois ans, à chaque campagne, il y a de plus en plus de pays candidats. Or on observe les ravages de ce que font certains gouvernements, comme au Brésil ou au Chili, des résultats obtenus. Ils servent par exemple à stigmatiser les enseignants. Au Chili, le système scolaire a été simplifié et toutes les matières non comprises dans l'enquête PISA ont été ôtées du socle des enseignements !

La dernière question est celle de la reconnaissance du diplôme de base par le marché du travail.

## UNE RECONNAISSANCE INÉGALE

### Fabienne Maillard

À propos du niveau, il faut souligner qu'on ne peut pas assimiler niveau du diplôme et niveau de qualification de l'emploi. Il n'existe pas de correspondance symétrique entre les deux, les entreprises sont libres de reconnaître ou pas la valeur d'un diplôme. Les décalages entre le niveau atteint dans le système éducatif et le niveau de classification de l'emploi occupé ont du reste alimenté récemment diverses querelles à propos du déclassement des diplômés et de l'inflation des diplômes. Or il n'y a pas d'adéquation entre diplôme possédé et emploi occupé. Le CEREQ le signale depuis quarante ans, sachant qu'avant les années soixante-dix, le nombre des diplômés était très faible. Le diplôme a pourtant une importance fondamentale en France, parce qu'il est considéré comme le garant de l'employabilité et de la « flexibilité » professionnelle. Dans la plupart des lois sur l'éducation, sur la formation tout au long de la vie et sur l'emploi, il est question de la certification. Cette importance tient au fait que c'est une propriété individuelle, nationale quand elle est reconnue par l'État, intemporelle et inaliénable. Faire en sorte que tout le monde soit diplômé, comme le font depuis quelques années les politiques gouvernementales, relève d'un choix de société. Ce choix est validé par les organisations syndicales, qui considèrent le diplôme comme le meilleur moyen de protéger les individus contre l'arbitraire patronal et contre les aléas du marché du travail. Un consensus s'est ainsi établi pour envisager le diplôme comme l'instrument le plus à même de protéger les individus sur le marché du travail. Quoi qu'on en pense, cette conception s'inscrit dans le mouvement d'individualisation des rapports salariaux puisque les garan-

ties collectives liées à la possession d'un diplôme, elles, tendent à s'estomper.

### **Léna Krichewsky**

Avec cette tendance à certifier tout le monde et à certifier tout ou presque, il existe dans beaucoup de pays européens des débats sur la création des certifications mais également sur la modularisation et la certification partielle de diplômes. S'y manifeste clairement la tension qui existe entre, d'une part, une volonté de flexibiliser les parcours, de les individualiser, laquelle peut être associée à un discours sur le fait de donner sa chance à chacun, et, d'autre part, la volonté de garantir pour l'individu la valeur du diplôme et surtout la volonté de garder une certaine transparence malgré le foisonnement de titres. Il est intéressant de voir comment chacun des différents pays européens se positionne... Ils sont tous pris dans ce dilemme, il n'y a pas une solution miracle, mais tous essaient plus ou moins de naviguer et donc adoptent des solutions très différentes.

Se pose aussi la question de « que veut le marché du travail ? » Est souvent avancé l'argument selon lequel le marché du travail demande que les parcours soient plus flexibles pour que la main-d'œuvre soit mieux adaptée à ce dont il a besoin. Mais alors quand on regarde ce qui a pu être fait au cours des diverses expériences au niveau national en Europe, on s'aperçoit que cette question de la demande du marché du travail est vraiment très, très problématique, en particulier dans les pays qui ont essayé d'intégrer, de faire participer au maximum les employeurs à l'élaboration des diplômes et des programmes. On voit qu'il y a un risque qui vient d'une sorte de myopie ou de « court-termisme » des entreprises, qui n'ont pas forcément intérêt à ce que leurs salariés aient un niveau de qualification plus élevé que ce dont elles ont vraiment besoin pour les tâches qu'ils sont censés exécuter. Elles ne veulent pas toutes des qualifications larges mais peut-être plutôt des qualifications morcelées. Et même dans le cas où on leur montre qu'il vaudrait mieux pour elles disposer d'employés mieux formés et plus polyvalents, il reste la question de savoir : est-ce qu'elles arrivent à formuler, à articuler ces besoins et à les faire entrer dans les processus de décision au niveau des diplômes ? Et ça, on le voit justement dans les pays qui n'ont pas de tradition de participation des employeurs et des syndicats à la définition des diplômes et à la définition de la politique de formation professionnelle. C'est une barrière énorme à l'établissement d'un système équilibré où les intérêts des

différentes parties prenantes, employeurs et individus, État et société trouvent un équilibre.

### **Benedikt Peppinghaus**

En Allemagne, il y a d'un côté la création de nouvelles formations en deux ans, et c'est un projet politique, pour faire en sorte que les jeunes qui sortent vite du système éducatif aient un diplôme, mais d'un autre côté il y a un problème sérieux, parce qu'il y a des jeunes qui ne trouvent pas de place en formation. On espère que les entreprises sont prêtes à fournir des places pour les formations en deux ans, le risque est moins grand que lorsqu'il s'agit d'une formation en trois ans mais... on ne sait pas si ça se réalise vraiment. Nous avons un exemple, le cas d'un diplôme de mécanicien de service de véhicule, qui est promulgué à titre d'expérimentation seulement, mais l'université de Brême aussi bien que le BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) disent : il y a très peu de places sur le marché du travail ! C'était une construction politique, or il n'y a pas de postes de travail pour les diplômés de ce genre.

La création de diplômes professionnels est toujours un pari sur l'avenir, parce que les résultats des formations vont se démontrer après une certaine période d'expérimentation. Cela veut dire que chaque diplôme professionnel contient cet élément politique. En général, le gouvernement en charge de ces formations cherche l'accord des partenaires sociaux pour s'assurer qu'il existe au moins une bonne volonté en faveur de ce diplôme. Les compétences professionnelles ont changé, par exemple le langage parlé et l'interprétation des informations qui arrivent sur l'écran sont plus importants dans beaucoup de métiers, alors la formation professionnelle doit inclure ces demandes dans les diplômes. Il a été mentionné PISA. Je dois dire que du point de vue social en Allemagne, au moins PISA a mené à une prise de conscience que les écoles de formation générale ne s'occupent pas suffisamment des élèves faibles, ça a été une véritable prise de conscience il y a quelques années. On a essayé de ne plus perdre personne, aujourd'hui on dit qu'on a besoin de chacun. Pour l'Allemagne je vois ainsi des effets très positifs.

### **George Waardenburg**

En Suisse, il existe un très large consensus sur l'employabilité comme sanction du diplôme. 85 % des jeunes qui obtiennent le CFC le préparent par l'apprentissage dual en étant embauché par une entreprise. Ce diplôme permet dans de nombreux cas d'accéder

à un emploi, même si ce n'est pas nécessairement dans l'entreprise formatrice. L'appréciation générale est que c'est extrêmement fonctionnel et l'État, dans ses publications, souligne la qualité de la formation suisse et surtout celle de l'apprentissage en entreprise, qui seraient en phase avec les demandes du marché du travail. Ce consensus très fort perdure parce que le taux de chômage est bas, même si beaucoup de facteurs jouent. Il reste 15 % de jeunes qui n'ont aucun diplôme, la Suisse n'est pas sur ce point meilleure que d'autres pays européens. C'est d'ailleurs le principal souci des autorités. Cela veut dire que les entreprises ne veulent pas s'engager dans l'apprentissage de ces jeunes, sans doute parce qu'elles estiment que ce n'est pas leur rôle social. Pour répondre à ce problème, des mesures sont prises : l'acquisition du CFC peut désormais se faire sur un principe modu-

laire, et des incitations sont adressées aux entreprises pour qu'elles embauchent des jeunes sans diplôme. Mais il existe aussi une volonté de masquer les chiffres officiels. La Suisse annonce ainsi 10 % de jeunes non diplômés, chiffre qui correspond à l'objectif de l'Union européenne pour 2010, mais qui n'est pas vrai. De plus, 20 % des diplômés du CFC sont dans des emplois précaires et 20 % occupent des emplois sans lien avec leur formation ; ils sont de fait déclassés. Mais ces problèmes ne sont pas abordés par les politiques. En Suisse, le niveau de littératie est assez moyen, ce qui est lié au fait qu'on passe peu de temps en formation générale quand on est en apprentissage. Ce qui pose et peut poser problème.

Fabienne Maillard  
fabienne.maillard@u-picardie.fr  
Université de Picardie-Jules-Verne, CURAPP

## NOTES

- 1 L'expression « de base » n'est sans doute pas la meilleure pour désigner le CAP tant il n'a pas toujours eu dans l'histoire la place dominée qu'il occupe aujourd'hui dans une hiérarchie des diplômes qui n'a cessé de se construire autour d'une vision linéaire sans cesse amplifiée des savoirs. Elle a néanmoins été préférée à celle de « petit » diplôme encore plus marquée par ce travers. Dans la suite du texte, les guillemets ne seront plus utilisés que dans les titres.
- 2 BECKER G. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York : NBER. Cette théorie économique centrée sur la formation a inspiré d'autres théories plus précisément tournées vers le diplôme.
- 3 MONCEL N. (2012). « Enjeux de l'articulation entre conception des diplômés et valorisation sur le marché du travail : l'exemple anglais ». In F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 111-123.
- 4 Ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Si les diplômes sont divisés en unités, accessibles séparément, les unités acquises le sont pour une durée de cinq ans et ne constituent pas des certifications à part entière.
- 5 En ligne : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_fr.htm) (consulté le 10 juin 2012).
- 6 Soit Irlande, Malte, Royaume-Uni, France et Belgique (Région flamande).
- 7 En ligne : site Europa, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11107\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11107_fr.htm) (consulté le 10 juin 2012).
- 8 Voir CAVESTRO W., DURIEUX C. & MONTCHATRE S. (2007). *Travail et reconnaissance des compétences*. Toulouse : Economica.
- 9 Quelques corrections ont toutefois été apportées ici et là pour favoriser la compréhension des propos.
- 10 L'INSEE donne la définition et les précisions suivantes sur la Classification internationale type de l'éducation : la CITE (ISCED en anglais) a été conçue par l'UNESCO au cours des années soixante-dix, puis a été révisée en 1997. C'est un outil construit pour produire dans l'ensemble des pays des statistiques comparables sur l'enseignement et la formation, en prenant à la fois en compte les niveaux et les domaines d'éducation. En France, les niveaux 0 et 1 de la CITE correspondent à l'enseignement pré-primaire ou primaire, les niveaux 2 et 3 à l'enseignement secondaire des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles. Le niveau 4 de la CITE correspond à l'enseignement post-secondaire non supérieur (capacité en droit, DAEU, etc.). Le niveau 5 correspond aux formations supérieures ne menant pas à la recherche (BTS, DUT, licence, maîtrise, master, etc.) et le niveau 6 aux doctorats (hors santé). Afin d'affiner la nomenclature, deux dimensions complémentaires sont ajoutées. La première permet de préciser l'orientation pour laquelle a été conçu le programme (programme donnant accès à des études de niveau supérieur, programme donnant accès à des études plus courtes, programme dont le débouché est la vie active). La seconde dimension, complémentaire, concerne la nature des enseignements, selon qu'ils relèvent des enseignements généraux, professionnels ou techniques.
- 11 CEDEFOP (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union.
- 12 Voir FROMMBERGER D. (2004). *Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse*. Baden-Baden : Nomos-Verlag.
- 13 Dans le monde anglophone le terme *competence* ou *competency* est généralement compris différemment, sous l'influence directe du behaviorisme. Mais l'exemple du *curriculum* en Écosse montre une approche apparentée aux notions continentales des compétences avec les *outcomes and experiences* associés aux « quatre rôles » fixés comme buts ultimes du *Curriculum for Excellence*.
- 14 En Allemagne, les deux tiers d'une génération suivent une formation professionnelle à l'issue de leur parcours scolaire. La majorité de ces jeunes fréquente le système « dual », qui prépare à 350 métiers en alternant formation en entreprise (trois à quatre jours par semaine) et formation en école professionnelle (un à deux jours par semaine). La formation dure en général trois ans ou trois ans et demi ; toutefois des formations en deux ans sont à nouveau accessibles aux jeunes depuis les années deux-mille, après avoir été délaissées par les entreprises. Cette relance est impulsée par les pouvoirs publics, qui souhaitent ainsi résoudre la pénurie de places offertes par les entreprises, de moins en moins disposées à financer la formation duale, et réduire le nombre des jeunes sans formation. L'extension des types de formation vise ainsi à compenser les effets négatifs du « marché des places », non pas en emploi comme en France, mais en formation (les deux marchés coexistent, néanmoins). Officiellement, les formations visent les mêmes qualifications professionnelles quelle que soit leur durée.

- 15 En France, les diplômes délivrés par les ministères sont créés, renouvelés et supprimés dans le cadre de négociations qui dépendent de Commissions paritaires consultatives (CPC). Quatre collèges y sont représentés : les pouvoirs publics, les organisations patronales, les organisations syndicales, les personnes qualifiées. Le ministère de l'Éducation nationale a mis en place de telles structures dès 1948 ; il en existe aujourd'hui quatorze, chacune gérant une offre de diplômes en fonction de son champ de compétences.
- 16 Pour rappel, il s'agit de la Pologne, la France, l'Allemagne, la Slovénie, l'Espagne, la Roumanie, les Pays-Bas, l'Écosse pour le Royaume-Uni et l'Irlande.
- 17 GOBLOT E. (1925). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française*. Paris : Librairie Félix Alcan (rééditions : PUF, 1984, 2010).