
La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels en Europe: aspects et tendances

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle



Document CEDEFOP

La qualité dans la formation et
l'enseignement professionnels
en Europe :
aspects et tendances

Auteur:

Wouter Van den Berghe
Tilkon Consultancy

Février 1996

Première édition, Thessalonique 1998

Edité par:

CEDEFOP – Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle
Marinou Antipa 12, **GR-57001 Thessalonique**

Adresse postale:

P.O.B. 27 – Finikas, GR-55102 Thessalonique

Tél.: 30-31+49 01 11

Télécopie: 30-31+49 01 02

E-mail: info@cedefop.gr

Internet: <http://www.cedefop.gr>

Avant-propos

Le présent rapport doit constituer une première contribution du CEDEFOP au débat sur la qualité dans la formation professionnelle au niveau européen, national et régional dans le cadre de la Résolution du Conseil en date du 5 décembre 1994 relative à la qualité et l'attrait de l'éducation et de la formation professionnelles. Il a été élaboré à partir d'une synthèse de sept brefs rapports nationaux (Belgique, Danemark, Allemagne, Grèce, Pays-Bas, Portugal et Espagne) sur le même thème. Ces sources d'information ont été complétées par d'autres rapports et ouvrages récents traitant du même sujet ou de thèmes similaires (cf. bibliographie). Ce rapport constitue donc le fruit des efforts et des travaux de nombreux spécialistes de ce domaine, sans lesquels il aurait été impossible de l'élaborer dans le délai imparti.

Si ce rapport fournit une synthèse d'idées et d'expériences, sa conception n'est pas celle d'une étude comparative. Il vise plutôt à présenter les différents aspects et les différents concepts en prenant pour base (et à l'occasion pour référence) les expériences réalisées dans les sept pays européens mentionnés. Cette démarche plus conceptuelle est motivée par le désir du CEDEFOP que ce rapport puisse servir de base à des travaux complémentaires de recherche et d'étude dans ce domaine. De nombreux lecteurs n'étant pas familiers de certains concepts assez récents de qualité dans la formation, une partie du rapport expose ces concepts de qualité et leur intérêt pour le secteur de la formation professionnelle.

"Enseignement et formation professionnels", tel est le domaine sur lequel porte ce rapport. Quiconque connaît ce domaine sait qu'il s'agit là d'un terme qui, dans les divers pays d'Europe, fait l'objet d'interprétations différentes. Les rapports nationaux évoqués plus haut le montrent bien eux aussi. Pour éviter tout malentendu, ce rapport traite tant de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle dispensés au niveau de l'enseignement secondaire que des dispositifs publics et privés de formation continue et de la formation professionnelle en entreprise. Nous avons considéré qu'il était nécessaire à ce stade de la discussion d'étudier ces deux domaines.

Nous n'avons pas inclus dans cette étude la question de la qualité dans l'enseignement supérieur, qui dépasse les attributions et le champ d'activité du CEDEFOP. Si la formation professionnelle en entreprise n'est pas traitée en profondeur, c'est en raison de la prise en compte d'une importante étude FORCE sur l'assurance qualité dans la formation continue en entreprise, comportant des études de cas dans neuf États membres, rédigée par E. Severing et Th. Stahl (et achevée au moment même où s'engageait notre projet). D'une façon plus générale, l'essentiel de ce rapport est consacré aux aspects de qualité dans la perspective de l'action des pouvoirs publics et, dans une moindre mesure, du point de vue des formés et des fournisseurs de formation. Nous n'avons pour cette raison pas inclus non plus l'apprentissage autonome.

Le rapport s'achève par la présentation de modèles susceptibles d'être utilisés pour l'analyse des aspects de qualité dans la formation professionnelle. Il présente en outre une liste exhaustive de

thèmes de recherche pour la collecte et l'analyse de données. Nous espérons contribuer ainsi à stimuler la poursuite des travaux dans ce domaine.

Le CEDEFOP tient à remercier les auteurs des études nationales :

M. K. Visser, CIBB, Pays-Bas

Prof. Dr. T. Ambrósio et Dr. E. Andrade, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof. Dr. D. Liepmann, Freie Universität Berlin, Allemagne

M. E. Börrild et M. S. Nielsen, DEL, Danemark

Dr. D. Chassapis, Université Aristote de Thessalonique, Grèce

Dr. A. Tiana Ferrer et Dr. I. Alabau, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Madrid, de même que M. S. Gil, IMPIVA, Generalitat Valenciana, Espagne, pour son hospitalité

M. W. Van den Berghe, Tilkon Consultancy, auteur de l'étude belge et du rapport de synthèse.

Tina Bertzeletou

CEDEFOP

Wouter Van den Berghe

Tilkon Consultancy

Table des matières

1. Les concepts de qualité et leur application à la

formation professionnelle1

1.1 La formation professionnelle en Europe.....1

1.1.1 La différence entre formation professionnelle initiale et continue.....1

1.1.2 La diversité européenne dans la formation professionnelle2

1.1.3 Évolution et tendances dans la formation professionnelle3

1.1.3.1 Tendances générales.....3

1.1.3.2 Les changements dans la formation initiale4

1.1.3.3 Changements intervenus dans la formation continue 6

1.2 Les concepts de qualité et leur application à l'enseignement

et à la formation7

1.2.1 Concepts de qualité et terminologie7

1.2.2 Les concepts de qualité appliqués à la formation professionnelle..... 8

1.2.3 Applicabilité des démarches industrielles de qualité 10

1.3 L'accent croissant sur la qualité dans la formation

professionnelle.....11

1.3.1 Contexte : l'intérêt croissant pour la qualité dans la société11

1.3.2 La notion de qualité dans la formation initiale12

1.3.3 La notion de qualité dans la formation continue13

2. Assurance qualité et systèmes de contrôle dans la

formation professionnelle15

2.1 L'assurance qualité dans la formation professionnelle15

2.1.1 Qu'entend-on par assurance qualité?15

2.1.2 Réalisation des principes d'assurance qualité dans les systèmes
européens de formation professionnelle16

2.2 Systèmes de contrôle de qualité18

2.2.1 Qu'est-ce qu'un système de contrôle de qualité?18

2.2.2 Systèmes de contrôle de qualité au niveau macro19

2.2.3 Systèmes de contrôle de qualité au niveau institutionnel20

2.3	Les mécanismes d'évaluation comme éléments des systèmes	
	de contrôle de qualité	21
2.3.1	Modèles d'évaluation pour la formation professionnelle	21
2.3.2	Utilisation des méthodes d'évaluation pour le contrôle de qualité dans les dispositifs de formation professionnelle	23
2.3.3	Indicateurs de qualité	24

3. Systèmes de qualité dans la formation professionnelle

	en Europe	27
3.1	Systèmes de qualité pour la formation professionnelle.....	27
3.1.1	Méthodes et démarches traditionnelles en matière de qualité	27
3.1.2	Nouvelles démarches d'assurance qualité et de contrôle de qualité dans la formation initiale	28
3.1.3	Considérations de qualité aux niveaux macro et institutionnel	30
3.2	Systèmes de qualité et modèles dans la formation continue	33
3.2.1	Différences avec la formation initiale du point de vue de l'assurance qualité 33	
3.2.2	Systèmes d'assurance qualité et de contrôle de qualité pour la formation continue.....	34

4. Aspects de la qualité de la formation professionnelle

	en Europe	39
4.1	Évolution du rôle des pouvoirs publics et des partenaires	

sociaux	39
4.1.1 Formation initiale	39
4.1.2 Formation continue.....	40
4.2 Conciliation de la décentralisation et des critères centraux de qualité	42
4.3 Démarches de qualité en tant que moyen de revaloriser la formation professionnelle.....	43
4.4 Contribution des systèmes de qualité à la transparence du marché	44
4.5 Outils disponibles à l'appui de l'adoption de démarches de qualité	45

4.6	Pertinence et valeur ajoutée des pratiques industrielles de	
	qualité (GTQ et ISO 9000) pour la formation professionnelle	47
4.6.1	Gestion totale de la qualité (GTQ)	47
4.6.2	ISO 9000	48

4.7	Coopération européenne et dimension européenne du débat	
	sur la qualité	50

5. Conclusions et recommandations de travaux de	
recherche	53

5.1	Cadre d'analyse de la qualité de la formation professionnelle.....	53
5.2	Recommandations de travaux de recherche.....	57
5.2.1	Politique de la formation professionnelle	57
5.2.2	Systèmes de formation professionnelle	58
5.2.3	Concepts de qualité pour la formation professionnelle	59
5.2.4	Mise en œuvre des démarches de qualité au niveau de l'organisation	61
5.2.5	Outils et instruments à l'appui des démarches de qualité dans la formation professionnelle	63
5.2.6	Valeur ajoutée européenne	64

Bibliographie.....	67
---------------------------	-----------

1. Les concepts de qualité et leur application à la formation professionnelle

1.1 La formation professionnelle en Europe

1.1.1 La différence entre formation professionnelle initiale et continue

Lorsqu'on traite des thèmes de la **qualité** et de **l'assurance qualité** dans la **formation et l'enseignement professionnels**, il importe d'opérer une distinction entre "**formation initiale**" et "**formation continue**".

Nous définissons dans ce rapport la **formation professionnelle "initiale"** comme la filière professionnelle du système d'enseignement secondaire, c'est-à-dire la filière aboutissant à des qualifications reconnues à ce niveau. On trouve en Europe deux grands types de système : le premier (celui par exemple de la Belgique ou de l'Italie) est de type essentiellement ou exclusivement scolaire, l'enseignement étant surtout dispensé dans des établissements techniques ou professionnels solidement établis dans les traditions et les formes d'organisation de l'appareil scolaire national dans son ensemble; le deuxième type (par exemple Allemagne ou Danemark) est essentiellement basé sur l'apprentissage, une bonne partie de la formation se déroulant auprès et sous la responsabilité d'entreprises. On observe ces dernières années dans plusieurs pays l'émergence d'une tendance à la coexistence des deux types ou à un régime mixte (Pays-Bas, Espagne).

La **formation professionnelle "continue"** quant à elle consiste en programmes et cours de formation professionnelle à l'intention de personnes exerçant (ou pouvant exercer) une activité professionnelle et/ou possédant déjà une qualification générale ou professionnelle. Si certaines de ces formations peuvent aboutir à des qualifications reconnues, la formation continue présente de nombreuses caractéristiques qui la distinguent de la formation professionnelle initiale :

- il y a généralement une très grande diversité de fournisseurs de formation tant publics que privés;
- les cours s'étendent la plupart du temps sur quelques jours ou semaines plutôt que sur des années;
- la formation s'adresse souvent à des groupes spécifiques : chômeurs, travailleurs de secteurs déterminés;
- il existe plusieurs formes d'intervention des pouvoirs publics ou de subventions.

En réalité, il n'y a pas entre formation initiale et continue de ligne de démarcation bien définie, notamment lorsque la formation professionnelle "continue" :

- est dispensée par des institutions qui transmettent aussi des qualifications au niveau de l'enseignement secondaire;
- mène à des qualifications de niveau secondaire plutôt qu'avancé;
- bénéficie d'un subventionnement intégral de la part des pouvoirs publics;

- fait directement suite à l'acquisition d'une première qualification, avant l'insertion professionnelle.

Il n'est toutefois pas nécessaire ici d'approfondir encore ces distinctions (ce qui d'ailleurs imposerait une analyse pour chaque pays). Ce qui est plus important, c'est de prendre conscience qu'au sein de la formation professionnelle initiale et continue, il est souvent utile, du point de vue de l'assurance qualité, d'opérer une distinction entre les dispositifs financés par les pouvoirs publics et les cours pour lesquels ce sont les employeurs ou les intéressés qui paient. Ainsi, dans de nombreux pays, la "formation continue initiale" ressemble considérablement à la "formation professionnelle initiale". C'est ainsi par exemple qu'au Danemark, il existe de fortes similitudes entre les principes fondamentaux régissant l'enseignement professionnel initial, qui relève du ministère de l'Éducation, et le système de formation des travailleurs AMU, financé par les pouvoirs publics; il s'agit notamment de la forte influence des partenaires sociaux.

Nous userons dans ce rapport du terme générique de "*formation professionnelle*" pour désigner toute forme de formation à visée professionnelle, qu'il s'agisse d'un enseignement scolaire visant à préparer à la vie active, d'une formation pratique dispensée au poste de travail, ou d'une forme mixte associant enseignement professionnel théorique en milieu scolaire et formation pratique dans l'entreprise. Nous nous contenterons toutefois, pour simplifier, de parler par ellipse de "*formation initiale*" et de "*formation continue*". Lorsque le besoin s'en fera sentir, nous préciserons bien entendu notre propos.

1.1.2 La diversité européenne dans la formation professionnelle

Un élément essentiel qui vient fortement compliquer l'étude des concepts de qualité dans la formation professionnelle au niveau européen est celui des considérables différences entre les États membres dans l'organisation et les caractéristiques des systèmes de formation professionnelle. On peut trouver des informations sur ces différences dans de nombreux autres documents du CEDEFOP; il suffira de dire ici que du point de vue de la qualité et de l'assurance qualité, il est essentiel de mentionner plusieurs caractéristiques possibles, par exemple :

- l'ampleur de la **participation des partenaires sociaux** à l'organisation et à la définition du contenu du système de formation professionnelle, et notamment des dispositifs de formation initiale. On sait qu'une telle participation caractérise des pays comme l'Allemagne, mais elle semble progresser dans plusieurs pays. C'est ainsi qu'au Portugal, le dialogue social dans le domaine de la formation professionnelle a été renforcé depuis le début des années 90. Les partenaires sociaux interviennent maintenant dans les domaines suivants : définition, orientation et évaluation de la politique de formation, participation à la coordination, à la formation et à la certification, et suivi de l'évolution de la politique de formation professionnelle, notamment dans les programmes et initiatives européens;
- le rôle et la **participation des pouvoirs publics** à la réalisation et à la définition d'une partie des dispositifs de formation continue. Certains États membres favorisent et appliquent une politique du "laisser-faire", laissant au marché le soin d'assurer le développement de la formation continue. D'autres formulent des critères et des normes pour une partie au moins des dispositifs (par exemple en Grèce pour l'essentiel de la formation continue financée par les pouvoirs publics);

- le rôle de la **formation par l'apprentissage** au sein de la formation initiale et son adaptation aux besoins des secteurs industriels concernés. Si l'on considère l'industrie comme le client de la formation professionnelle, il est évident que sa forte participation aux systèmes d'apprentissage préparant les jeunes à l'emploi (comme en Allemagne) présente un avantage qualitatif inhérent qui fait défaut à d'autres systèmes;
- les différentes **lignes de démarcation entre formation professionnelle initiale et continue** dans les États membres. Ce problème est lié aux différents ministères chargés des différents éléments du système de formation professionnelle, aux types d'organismes qui fournissent une gamme de cours de formation professionnelle, au rôle du soutien des pouvoirs publics à la formation continue et même au caractère obligatoire de la formation initiale;
- la question de savoir si les systèmes (ou certains de leurs éléments) sont essentiellement **auto-contrôlés** ou **contrôlés par les pouvoirs publics**. C'est ainsi par exemple qu'au Danemark, le système de formation professionnelle est caractérisé par le rôle décisif des partenaires sociaux dans la conception et les orientations générales, si bien que le terme "autogestion professionnelle" apparaît tout à fait justifié. En Belgique, à l'inverse, les partenaires sociaux sont pratiquement absents de la formation initiale, le ministère de l'Éducation contrôlant le système par le biais de l'inspection;
- les **frontières entre enseignement général et professionnel**, en ce qui concerne à la fois les contenus et l'organisation. En Belgique, par exemple, la formation initiale fait partie de l'enseignement scolaire secondaire et en adopte la culture, les valeurs et les formules de qualité.

Ces différences entre les systèmes européens de formation professionnelle ont une influence majeure sur la façon dont la qualité est traditionnellement assurée et sur la façon dont les systèmes d'assurance qualité opèrent. On notera en outre que dans certains pays européens, par exemple en Belgique et en Espagne, l'enseignement relève dans une large mesure de la responsabilité des communautés ou des régions, qui mettent en place des systèmes différents avec des mécanismes de contrôle différents.

Malgré ces différences, il importe également de reconnaître que les systèmes nationaux de formation professionnelle ont de nombreux points communs, parmi lesquels, comme ce rapport le montrera, le souci croissant des questions de qualité. Les programmes européens comme COMETT, PETRA et FORCE, désormais unis dans le programme LEONARDO DA VINCI, ont montré qu'il est possible et opportun de coopérer et d'échanger informations, pratiques et résultats.

1.1.3 Évolution et tendances dans la formation professionnelle

1.1.3.1 Tendances générales

Bien des choses ont changé au cours des deux dernières décennies dans l'enseignement professionnel en Europe. On trouve de grandes différences, mais aussi de nombreuses ressemblances, en particulier en ce qui concerne la qualité, comme le montrera ce rapport.

D'une façon générale, le changement semble s'accélérer. Quelle en est la raison? La réponse la plus générale est tout d'abord que la société elle-même change de plus en plus vite en raison des développements technologiques, économiques et sociaux, et ensuite que l'on attend de plus en plus du système de formation professionnelle qu'il réagisse à des exigences en pleine évolution.

Les structures actuelles de la formation professionnelle sont d'importants systèmes économiques et sociologiques qui ont été façonnés par des considérations pédagogiques, sociales, culturelles, économiques et d'emploi. Les facteurs qui jouent sur ces structures sont nombreux, mais leur importance relative tend à évoluer au cours du temps, ainsi qu'en fonction du type de dispositif éducatif. Même pour le secteur privé de la formation, les considérations économiques et d'emploi ne sont pas les seuls facteurs qui interviennent dans son développement; il suffit pour s'en persuader de prendre en compte par exemple les considérations sociales liées à la formation des chômeurs ou des travailleurs peu qualifiés.

Parmi les facteurs qui ont contribué dans la plupart des pays d'Europe à la restructuration des systèmes de formation professionnelle, au niveau tant de la formation initiale que de la formation continue, on peut citer :

- la reconnaissance de l'importance, pour une croissance soutenue à long terme, d'une main-d'œuvre hautement qualifiée incompatible avec l'afflux sur le marché du travail de jeunes sans qualification;
- la nécessité de tenir compte des innovations technologiques et des changements organisationnels dans l'économie;
- la conscience croissante de la nécessité de rehausser le statut de la formation initiale;
- la persistance de la crise économique, avec ses répercussions sur les niveaux de chômage, notamment pour les travailleurs dépourvus de qualifications suffisantes;
- l'évolution de l'importance accordée au rôle des politiques de ressources humaines;
- la nécessité d'une remise à jour et d'un perfectionnement continu de la main-d'œuvre, conditionnée par l'existence d'une offre bien établie de formation continue.

En outre, des facteurs spécifiques interviennent dans les différents pays. C'est ainsi qu'au Portugal, le lancement d'un nombre important d'initiatives nouvelles et diversifiées dans le domaine de la formation professionnelle est le résultat non seulement des facteurs qui viennent d'être mentionnés, mais aussi de recommandations d'organisations internationales (OCDE, UNESCO, UE), et le recours aux fonds communautaires a lui aussi eu un fort impact. En Belgique, une partie au moins de l'évolution récente peut être attribuée à la régionalisation intégrale des compétences en matière d'enseignement et de formation.

Le système de formation professionnelle (et notamment de formation initiale) de la plupart des pays s'écarte de la formule uniforme de l'"éducation de masse" pour s'orienter de façon plus prononcée sur des "clients", le problème de la qualité constituant de façon toute naturelle un aspect nouveau qui préoccupe les citoyens : ils attendent de l'école ou des fournisseurs de formation professionnelle que leurs prestations éducatives soient marquées par le professionnalisme. C'est là le reflet d'une tendance plus générale de la société, en vertu de laquelle les clients attendent de plus en plus des services qui leur sont fournis, même lorsqu'il s'agit d'un service public qu'ils ne doivent pas rétribuer.

1.1.3.2 Les changements dans la formation initiale

Dans les systèmes de formation initiale, l'évolution récente est loin d'être uniforme dans toute l'Europe. Alors que tous les pays ont connu une formidable expansion au niveau de la formation continue, l'évolution de la formation initiale est différente : dans certains pays comme la Grèce, l'Espagne, le Portugal et le Royaume-Uni, l'évolution se poursuit à une allure rapide (un phénomène de rattrapage dû au relèvement de l'âge de fin de scolarité), tandis que d'autres connaissent une stabilisation quantitative (ou même une diminution par rapport au système d'enseignement général). Mais dans tous les pays, les discussions sur la qualité sont à l'ordre du jour. Parmi les grandes tendances pouvant être observées dans plusieurs pays et touchant à la qualité de la formation initiale, on peut citer :

- une **hausse de l'âge moyen** auquel les élèves quittent l'enseignement professionnel. Résultat : il y a davantage de jeunes qualifiés, mais il importe aussi de plus en plus de garantir que ces qualifications sont pertinentes et correspondent aux besoins de la société, et notamment des entreprises. Les nouvelles écoles professionnelles portugaises, créées en 1989, cherchent à inculquer non seulement une nouvelle compétence technique, mais aussi de nouvelles qualifications clés, qui sont de nature personnelle, sociale et professionnelle. L'organisation de la formation est basée sur le principe qu'une formation professionnelle solide dans une société moderne en permanente mutation doit être globale et qualifiante et non pas axée simplement sur un champ d'activité restreint;
- un **renforcement du rôle des partenaires sociaux** dans le système de formation initiale. Des pays comme l'Allemagne et le Danemark ont une longue tradition dans ce domaine, et d'autres (par exemple l'Espagne et les Pays-Bas) renforcent actuellement cet élément. Certains pays cependant, comme la Belgique, font preuve encore d'une certaine réticence et continuent de considérer que c'est aux autorités et aux écoles publiques qu'il incombe d'assurer la qualité de l'enseignement professionnel initial;
- une tendance vers **une plus grande responsabilité des écoles professionnelles**, liée en général à une décentralisation aboutissant à une plus grande autonomie. Cette tendance accuse de fortes différences d'un pays à l'autre. Dans certains pays (par exemple les écoles flamandes en Belgique), un premier pas a été la réorganisation de l'inspection scolaire pour en faire un système d'audit scolaire en équipe. Des changements plus importants ont été relevés au Danemark : la réforme du système de formation professionnelle a profondément remanié les fonctions de supervision et de contrôle du ministère de l'Éducation, désormais basées surtout sur un vaste système de gestion par objectifs et cadres. Ce principe s'applique tant à la gestion financière qu'aux programmes des cours de formation professionnelle : les programmes détaillés définis à l'échelon central ont été totalement éliminés;
- un passage à la formulation d'**objectifs de formation professionnelle** ou d'objectifs éducatifs à atteindre, qui remplacent progressivement les programmes détaillés (par exemple aux Pays-Bas, au Danemark et au Royaume-Uni). Au Royaume-Uni, des objectifs ambitieux ont été fixés pour que des pourcentages donnés de la population atteignent certains niveaux de qualifications professionnelles (ce qui toutefois ne concerne pas uniquement la formation initiale);

- une prise de conscience que les établissements d'enseignement professionnel initial doivent avoir, dans le cadre de critères nationaux, suffisamment de liberté pour devenir **plus flexibles** et pouvoir **mieux répondre** aux besoins locaux. Au Danemark, un nouveau régime de subventions a été mis en place par une nouvelle législation, les programmes de formation professionnelle ont été simplifiés et les attributions des Conseils scolaires ont été renforcées. La réforme de la formation professionnelle réalisée en 1991 a entraîné des changements fondamentaux dans les rapports entre établissements (davantage de concurrence) et dans la gestion financière des établissements (subventions basées sur les effectifs mais sans affectation fixe), ainsi qu'une poursuite de la décentralisation (c'est ainsi que les établissements peuvent décider d'offrir de nouveaux cours de formation professionnelle sans agrément préalable du ministère de l'Éducation);
- le renforcement ou l'introduction d'un **système d'apprentissage** dans les pays, comme l'Espagne et le Portugal, où il était pratiquement inexistant. Ce système n'est toutefois pas toujours considéré comme partie intégrante du système éducatif, ce qui se reflète dans son caractère facultatif (Portugal, Belgique);
- un nombre modeste mais croissant d'écoles participant à des démarches de **gestion totale de la qualité** (GTQ). On en trouve des exemples en nombre croissant dans tous les pays européens, avec une évolution intéressante au Danemark, en Belgique, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Ainsi, les projets danois "KUP" (*Développement des contenus et de la qualité*) ont cherché à éviter de baser les évaluations qualitatives sur des facteurs purement quantitatifs. On peut constater que les projets soutenus au titre du programme KUP ont développé la "conscience de la qualité" dans les écoles professionnelles au lieu d'instituer une "inspection de la qualité".

1.1.3.3 Changements intervenus dans la formation continue

Dans tous les pays européens, la structure de la formation continue constitue un système extrêmement complexe caractérisé par une multitude de fournisseurs, de multiples mécanismes d'intervention des autorités publiques et une très vaste gamme d'offres. En outre, c'est un secteur qui a connu une croissance phénoménale au cours des dernières décennies, à tel point que les dépenses totales de formation continue dépassent désormais dans de nombreux pays les dépenses publiques d'enseignement supérieur.

Une différence importante par rapport aux systèmes de formation initiale est le rôle joué par l'État. Alors que les systèmes de formation initiale présentent dans une mesure diverse des réglementations directement instituées par les pouvoirs publics, le rôle de l'État est nettement plus limité dans le secteur de la formation continue. Les autorités publiques se restreignent généralement à définir le cadre global et interviennent par l'intermédiaire de fournisseurs publics ou semi-publics de formation professionnelle. Elles peuvent aussi influencer le marché du fait de l'importance qui leur revient en tant que demandeurs de formation. Il convient de noter tout d'abord que le niveau d'intervention de l'État diffère fortement en fonction du pays, et ensuite que les mécanismes d'intervention publique et les fournisseurs de formation financés directement ou indirectement sont bien plus nombreux et bien plus diversifiés que dans la formation initiale.

À la différence de la formation initiale, la formation continue a vu se développer dans de nombreux pays toute une gamme de fournisseurs privés opérant entièrement ou partiellement en vertu des mécanismes du marché libre. Il s'agit en général de quatre types d'organisme :

- des institutions publiques offrant sur le marché libre une partie de leurs prestations aux individus et aux entreprises;
- des associations à but non lucratif se concentrant par exemple sur un secteur ou un type de formation donnés;
- des entreprises commerciales de formation cherchant à gagner de l'argent en organisant ou en fournissant des prestations de formation;
- des services de formation de grandes entreprises ouvrant parfois leurs prestations à d'autres parties intéressées (par exemple sous-traitants, clients).

En outre, il y a de considérables efforts de formation en entreprise qu'il convient, bien qu'il ne s'agisse pas de prestations disponibles sur le marché, de considérer comme faisant partie des dispositifs de formation continue. En Allemagne, une entreprise comme Siemens forme chaque année 150 000 de ses salariés, la plupart dans le cadre de ses propres dispositifs de formation.

Le cadre juridique dans lequel ces fournisseurs opèrent, défini dans la perspective des exigences spécifiques auxquelles les fournisseurs de formation continue doivent satisfaire, est généralement assez limité (par exemple Portugal, Belgique, Pays-Bas) ou applicable uniquement à certaines formes de formation continue, en particulier pour les programmes financés ou reconnus par l'État (par exemple Grèce, Allemagne). L'État exerce en général un fort contrôle sur la formation dispensée gratuitement (financée par l'État) aux chômeurs. Eu égard à la persistance de taux élevés de chômage dans de nombreux pays d'Europe, il s'agit là d'un secteur dont l'importance s'est renforcée, de même donc que le contrôle des pouvoirs publics sur la formation dispensée, au niveau tant de son efficacité que de sa rentabilité.

Dans les pays européens moins développés, la croissance du secteur de la formation continue a été au début plus lente, car les changements des structures économiques et la nécessité d'une formation plus poussée y étaient moins nettement perçus que dans les régions plus développées d'Europe. Il semble toutefois qu'intervienne maintenant un phénomène de rattrapage imputable à l'intégration de ces pays dans l'Union européenne, au besoin de formation résultant de ce processus et à la disponibilité de ressources communautaires affectées à la formation professionnelle dans les régions moins développées.

1.2 Les concepts de qualité et leur application à l'enseignement et à la formation

1.2.1 Concepts de qualité et terminologie

La qualité est un concept multidimensionnel et relatif. De ce fait, on ne saurait en donner une définition unique convenant dans toutes les circonstances. Il est toutefois possible de distinguer certains points de vue et certaines conceptions de la qualité auxquels l'on a recours lorsqu'on procède à une évaluation :

- la qualité au sens d'excellence, de quelque chose de spécial;
- la qualité orientée sur le produit (la qualité pouvant être mesurée);
- la qualité définie comme la satisfaction des attentes de la clientèle;

- la qualité orientée sur le processus (la qualité étant la conformité aux spécifications);
- la qualité orientée sur le rapport qualité/prix (la démarche axée sur la valeur).

Ces conceptions de la qualité peuvent s'appliquer, séparément ou combinées, à tout type de produit ou de service, y compris la formation professionnelle.

Deux concepts importants de qualité sont la "**qualité de conception**" et la "**qualité de conformité**". La qualité de conception est l'aptitude d'un organisme à concevoir, planifier et spécifier des produits et services qui seront considérés comme produits et services de qualité par leurs consommateurs. La qualité de conformité est l'aptitude d'un organisme à se conformer à la conception, à la planification et aux spécifications et à respecter les accords. De toute évidence, ces deux concepts de qualité sont applicables aux programmes de formation professionnelle : la qualité de conception se réfère aux spécifications de formation qui répondent aux besoins de la profession, de la qualification ou du poste considérés ("les programmes conviennent-ils"?). Il est évident que la participation des partenaires sociaux et/ou des clients facilitera cette tâche. La qualité de conformité est l'aptitude d'un fournisseur de formation à dispenser le programme et à répondre aux spécifications ("le fournisseur fait-il bien les choses"?). C'est à ce niveau que l'assurance qualité et les mécanismes de contrôle de qualité jouent un rôle important. Il convient de noter qu'il faut généralement, pour assurer la qualité de conception, des qualifications et des personnels différents de ceux requis par les méthodes d'assurance de la qualité de conformité.

La notion de qualité a récemment été élargie à celle de "**gestion totale de la qualité**" (GTQ), qui désigne une démarche organisationnelle visant à fournir continuellement une qualité élevée. Ses principes essentiels sont les suivants :

- orientation sur le client;
- amélioration permanente qualité;
- assurance qualité;
- prévention au lieu de détection des problèmes de qualité;
- orientation sur le processus.

Les organismes qui recourent à la GTQ opèrent sur les bases suivantes :

- l'encadrement joue un rôle important d'animateur en matière de qualité;
- la qualité est considérée comme relevant de la responsabilité de chacun;
- l'accent est mis sur le travail en équipe;
- les faits, les données et les mesures occupent un rôle de premier plan;
- il est fait usage d'outils et méthodes appropriés.

1.2.2 Les concepts de qualité appliqués à la formation professionnelle

La qualité n'est pas chose nouvelle dans l'éducation. Les institutions, les enseignants, les administrateurs et les décideurs se sont toujours préoccupés de qualité. Même sans adopter une démarche formelle de "qualité", les fournisseurs de formation professionnelle ont eu à élaborer des méthodes, des normes, des procédures et des critères leur permettant d'assurer la qualité de leurs dispositifs. Il est cependant fréquent que la notion de qualité soit mal définie, définie de façon restreinte ou pas définie du tout. En outre, ce n'est qu'assez récemment que les formules et les démarches menées avec succès dans

le monde des entreprises en matière de qualité ont commencé à pénétrer l'univers de la formation professionnelle.

Cette tendance récente reflète un phénomène plus général : les concepts de qualité prédominant dans l'enseignement et la formation ont tendance à évoluer dans le temps. On peut résumer de la façon suivante les différentes perspectives selon lesquelles la qualité dans l'enseignement et la formation a été considérée :

- la qualité du point de vue **didactique et/ou pédagogique**, c'est-à-dire des aspects comme l'efficacité de l'enseignement et de la formation, l'adéquation de l'apprentissage flexible et les programmes compensatoires : la qualité de l'éducation considérée comme l'optimisation du processus d'enseignement et d'apprentissage;
- la qualité du point de vue (**macro**-)**économique**, qui tient compte du rendement des investissements consentis (également par les entreprises) dans l'enseignement et la formation, et d'aspects tels que les effets et les coûts de la taille des classes : la qualité de l'éducation considérée comme l'optimisation des coûts de l'enseignement et de la formation;
- la qualité du point de vue **social ou sociologique**, qui englobe des aspects tels que l'égalité des chances pour les groupes défavorisés : la qualité de l'éducation considérée comme l'optimisation de la réponse aux besoins sociaux d'éducation;
- la qualité du point de vue du **client**, c'est-à-dire la capacité des écoles et des fournisseurs de formation à répondre aux besoins spécifiques des clients (étudiants, élèves, parents, employeurs, etc.) en dispensant l'enseignement et la formation requis : la qualité de l'éducation considérée comme l'optimisation de la demande;
- la qualité du point de vue de la **gestion**, qui se concentre sur l'efficacité des écoles et les méthodes de **gestion totale de la qualité (GTQ)** dans les établissements éducatifs : la qualité de l'éducation considérée comme l'optimisation de l'organisation et des processus éducatifs.

L'ordre dans lequel ces différentes perspectives sont énumérées reflète dans une certaine mesure l'évolution des priorités au cours des dernières décennies dans de nombreux pays d'Europe. Il ne s'agit pas tant toutefois de remplacer des formules "anciennes", mais plutôt d'ajouter des dimensions "nouvelles", ce qui montre bien la complexité croissante du système éducatif et des objectifs qu'il lui revient d'atteindre.

Il est intéressant de noter que, bien que le terme de "qualité" progresse de plus en plus dans la législation de la formation des pays européens, la notion n'est pas toujours expliquée, ce qui aboutit à une certaine ambiguïté quant à la conception de la qualité à laquelle le législateur faisait référence. Certaines formulations suggèrent que la qualité est considérée comme un concept absolu et mesurable, mais la législation récente de certains pays semble montrer que l'on admet désormais que la qualité doit, en matière d'enseignement et de formation, se rapporter aux valeurs et aux objectifs de trois groupes d'utilisateurs : les formés, les acquéreurs sur le marché du travail, et la société en général. Comme les attentes, les désirs et les objectifs de ces trois groupes diffèrent souvent, ce sont en fin de compte les objectifs politiques qui tendent à servir d'étalon de la qualité. Les tentatives pour définir avec précision la qualité en matière d'enseignement et de formation aboutissent donc à des discussions et à des choix politiques.

Ainsi, si une définition exacte de la qualité - revenant essentiellement à spécifier des critères pour la conception de programmes ("qualité de conception") - est problématique

dans l'environnement de la formation professionnelle, la notion d'assurance qualité pose moins de problèmes : comment faire en sorte de satisfaire aux spécifications de qualité. Il s'agit d'une démarche moins sujette aux débats politiques, mais qui consiste davantage à repérer les facteurs et les caractéristiques opérationnelles les plus efficaces. À titre d'exemple, la loi d'ordonnancement général du système éducatif (LOGSE) d'Espagne est assez explicite en ce qui concerne la qualité : l'une de ses sections traite uniquement des questions de qualité. Un article de la loi énumère les facteurs (surtout caractéristiques du processus) requérant une attention particulière du point de vue de la qualité :

- les qualifications et la formation des enseignants;
- la planification et la programmation éducatives;
- le contrôle des ressources éducatives;
- l'innovation et la recherche dans l'éducation;
- l'orientation éducative et professionnelle;
- l'inspection;
- l'évaluation.

1.2.3 Applicabilité des démarches industrielles de qualité

La question de savoir si et dans quelle mesure les démarches "industrielles" de qualité sont applicables aux systèmes de formation professionnelle fait l'objet de débats dans de nombreux pays. Presque personne ne conteste qu'elles sont souvent adéquates dans le contexte de la formation continue. En effet, le fournisseur de formation connaît le client (une caractéristique partagée avec de nombreux services), ce qui lui donne diverses possibilités pour repérer les exigences et les attentes du point de vue de la planification et de l'amélioration de la qualité. Ces possibilités incluent l'interrogation directe des intéressés, l'analyse des besoins de formation, l'analyse systématique des déficits de qualifications et l'évaluation des stratégies. La satisfaction du client, qui est le point de départ de toute stratégie industrielle de qualité, est également importante et peut être mesurée en prenant par exemple pour repères

- la réalisation du dispositif dans le délai imparti;
- l'exhaustivité du dispositif;
- l'absence d'erreurs dans la réalisation du dispositif;
- l'exhaustivité du contenu;
- l'intelligibilité du contenu;
- un soutien qualifié lors de la conversion du lieu d'apprentissage en lieu d'opération;
- la prise en compte de propositions de changement;
- le niveau des réclamations.

Et finalement, les principes de l'assurance et de l'amélioration de la qualité adoptés dans le monde industriel peuvent également être appliqués. Ainsi, si un fournisseur de formation continue orienté sur le client est en mesure d'intégrer les attentes de ses clients dans la conception de ses cours et qu'il entreprend des évaluations systématiques aux fins d'amélioration, il est probable qu'il parviendra à s'imposer à long terme sur le marché.

L'application des concepts de qualité industrielle dans la formation initiale est quant à elle plus problématique. L'application du dogme de la "satisfaction du client" n'est pas simple, et tous les intéressés ne le considèrent du reste pas toujours comme intégralement valable. Ce problème est le résultat des multiples fonctions des dispositifs de formation initiale, qui ne sont pas d'ordre purement économique, mais dirigées aussi vers les

objectifs de développement personnel des individus. Malgré ces problèmes, il semble que la nécessité de critères de qualité pour la formation professionnelle (quels que soient les postulats sur lesquels ils se basent) et de procédures connexes de contrôle de qualité est généralement reconnue et soutenue par tous les intéressés, même si ce n'est pas toujours à partir d'arguments identiques.

On peut donc récapituler la situation telle qu'elle se présente en Europe en disant qu'un modèle généralement admis et opérationnel de qualité dans les systèmes de formation professionnelle fait défaut. Le souci de qualité continue de porter essentiellement sur le programme, mettant en avant les aspects de "qualité du produit" (contenu du programme pédagogique) et les "inputs" ou facteurs initiaux (ressources financières, qualifications des enseignants), une bien moindre attention étant accordée aux "outputs" ou produits terminaux (sauf les taux d'échec) et aux caractéristiques opérationnelles (par exemple gestion, organisation, développement, formation du personnel).

1.3 L'accent croissant sur la qualité dans la formation professionnelle

1.3.1 Contexte : l'intérêt croissant pour la qualité dans la société

Le monde de l'éducation s'étant toujours préoccupé des questions de qualité, il est légitime de se demander pourquoi les concepts de qualité et les mécanismes d'assurance qualité traditionnels sont à présent souvent considérés comme moins appropriés.

La réponse est pour partie que les systèmes d'enseignement et de formation sont de plus en plus liés au reste de la société, subissant donc des pressions et des tendances similaires. Parmi les principales tendances de la société qui concourent à faire des dispositifs éducatifs un service devant satisfaire les clients, on peut citer les suivantes :

- lorsqu'il est question de qualité, on voit de plus en plus souvent **rejeter les distinctions historiques** entre produits et services, entre profit et bénévolat, entre public et privé, entre petits et grands organismes. L'éducation et les autres services publics comme la santé et l'administration publique ont perdu le statut spécial assez protégé qui les distinguait d'autres secteurs. Le plus grand choix et l'amélioration de la qualité des produits et services rendent les citoyens de plus en plus exigeants, les amenant à critiquer fortement toute prestation de mauvaise qualité;
- une autre raison est celle de l'**évolution des systèmes de valeurs** dans la société, y compris la montée de l'individualisme, de même que le renforcement de la défiance et de la tension entre individus, institutions et autorités publiques. Dans l'éducation, l'une des préoccupations qui aboutit à la défiance (et donc à la nécessité du contrôle) est que les enseignants, faute de contrôle, ont tendance à défendre les intérêts découlant de leur discipline, de leur profession et de leur situation d'emploi, plutôt que le service éducatif fourni aux enseignés;
- les citoyens ne font pas seulement davantage preuve d'esprit critique : la plus grande latitude de choix leur donne davantage de pouvoir et renforce leur intérêt pour **le changement, la flexibilité, la personnalisation**. Cet aspect est lié à des exigences de qualification plus complexes et plus variables, ainsi qu'à des modes de vie et des attentes moins uniformes;

- la révolution de l'**information**. Dès lors que certaines informations, par exemple les résultats d'une évaluation, entrent dans le domaine public, les citoyens veulent que ces informations soient également disponibles à l'avenir, et ils en exigeront davantage encore. Il en va de même pour l'élaboration de systèmes de qualité dans l'éducation : plus on prendra d'initiatives, plus il faudra en prendre. Ceci implique que les institutions et même les pays ne pourront en fin de compte plus éviter de suivre ceux qui auront pris les devants;
- une tendance spécifique qui s'applique aux services publics (et donc à une partie importante du système de formation professionnelle) est l'aspect de la **responsabilité** (c'est-à-dire du devoir de **rendre des comptes**) et des contraintes portant sur les ressources publiques. Les gouvernements doivent de plus en plus démontrer que les deniers publics sont déboursés de façon efficace, et ils veulent appliquer cette démarche à tous les organismes soutenus par un financement public.

Toutes ces tendances entraînent des exigences de renforcement de la qualité de la part de tous ceux qui fournissent des produits et des services. Ainsi, les remous que connaît la discussion sur la qualité dans l'enseignement et la formation sont avant tout la conséquence logique de l'évolution des attentes et des attitudes dans la société.

1.3.2 La notion de qualité dans la formation initiale

Parallèlement à ces tendances sociales générales avec leurs effets graduels mais persistants sur les systèmes de formation professionnelle, il y a bien sûr toute une série de facteurs spécifiques au secteur de l'enseignement et de la formation lui-même. Bon nombre des changements et des tendances intervenus dans les systèmes de formation professionnelle au cours des dernières décennies (cf. point 1.1.3) peuvent être directement rapportés à des préoccupations de qualité. En particulier, en ce qui concerne la formation initiale, on peut dire que le regain d'intérêt pour la qualité est en liaison avec l'évolution des opinions sur les méthodes efficaces de gestion des programmes de formation professionnelle par les fournisseurs et avec la nécessité de satisfaire une demande de formation de plus en plus variable pour une population plus hétérogène. Ces deux facteurs sont considérés comme primordiaux pour l'amélioration de l'efficacité de la formation.

La situation du Danemark illustre le rythme du changement dans ce domaine. L'accent de la politique de qualité du département de formation professionnelle du ministère de l'Éducation portait en 1989-91 sur une réforme structurelle du système global de pilotage, de gestion et de financement de la formation professionnelle. Au cours de la période 1991-95, cet accent s'est déplacé en direction d'une expérimentation par l'impulsion et le soutien financier d'un grand nombre de projets scolaires de qualité décentralisés et très divers. Et en 1995, un nouveau programme de qualité plus systématique a été annoncé.

En résumé, les principaux facteurs qui constituent le cœur des nouvelles stratégies de qualité dans la formation initiale sont, avec les tendances de la société évoquées plus haut, les suivants :

- la **complexité croissante** de l'offre et de la demande éducatives. Par le passé, la qualité de l'enseignement et de la formation pouvait presque être attribuée à la "sagesse" des pouvoirs publics et aux capacités inhérentes des enseignants et des

formateurs. Du fait de la rapide évolution de l'environnement, des nouvelles exigences, de la plus grande complexité des activités, de la différenciation et de la participation croissante des clients, ces facteurs ne constituent plus une garantie de qualité;

- la **concurrence** entre les fournisseurs de formation professionnelle augmente. Cette concurrence est basée sur des faits et sur la qualité réelle des dispositifs de formation professionnelle, et non plus sur leur renom historique et sur leur réputation;
- de nombreux types d'enseignement et de formation se trouvent confrontés à une **rapide augmentation des coûts**. Le simple renforcement de l'autonomie n'est pas une solution si le fournisseur de formation professionnelle n'a pas d'idée claire de son objectif, de ses priorités, de la façon dont il améliorera la qualité et de la façon dont il se développera à l'avenir.

Ces facteurs imposent tout naturellement une gestion meilleure et plus stratégique de la part des fournisseurs de formation professionnelle. Elle requiert efforts, enthousiasme et engagement de chacun au sein de l'organisme - en d'autres termes, une démarche de gestion "totale" de la qualité.

1.3.3 La notion de qualité dans la formation continue

Les tendances observées dans la société (cf. point 1.3.1) et les entreprises sont bien entendu intégralement applicables à l'essentiel des dispositifs de formation continue, et notamment aux programmes disponibles sur le marché libre. Leur logique s'applique moins aux dispositifs de formation continue visant à améliorer les qualifications des personnes peu qualifiées ou à répondre aux besoins des chômeurs, où les forces du marché jouent un rôle bien moins prédominant.

Mais il y a également un certain nombre de facteurs et de tendances spécifiques au secteur de la formation continue. L'une des principales raisons du renforcement de l'attention suscitée par les questions de qualité dans la formation continue est l'absence de transparence due au grand nombre de fournisseurs et de programmes sans réglementations apparentes. Il en résulte une demande de systèmes et de mécanismes mettant en évidence la qualité de l'offre. En outre, il devient plus difficile de répondre à cette demande du fait de la tendance à la personnalisation et à la conception "sur mesure" des programmes de formation.

En d'autres termes, les effets de l'expansion accélérée et diversifiée, au cours des dernières décennies, tant des fournisseurs de formation continue que de leurs dispositifs de formation, est par elle-même à l'origine de la nécessité croissante de démarches d'assurance qualité. Un aspect implicite de ce développement est la prise de conscience que les mécanismes du marché, qui normalement entraînent une amélioration de la qualité et l'élimination des offres de qualité médiocre, ne fonctionnent pas de façon optimale.

Outre ces tendances générales, des considérations spécifiques s'appliquent souvent à l'échelon national ou régional. En Grèce, par exemple, la disponibilité et l'utilisation de considérables ressources financières nationales et communautaires pour les nouvelles activités de formation continue ont mené les structures et activités de formation continue à un degré d'expansion, de multiplicité et de diversité jamais connu dans le pays, et qui est

à l'origine des premiers efforts nationaux engagés par la Grèce pour contrôler et améliorer la qualité de la formation continue. Une évolution similaire a été observée dans le contexte de l'intégration des régions de l'ancienne RDA dans l'Allemagne fédérale, où l'expansion des activités de formation continue a rapidement abouti à une demande de mécanismes d'assurance qualité.

La demande de mécanismes permettant d'assurer la qualité des dispositifs de formation et d'améliorer la transparence du marché n'émane pas uniquement des clients. Dans de nombreux pays, les pouvoirs publics ont pris des initiatives législatives pour protéger les clients, notamment lorsqu'il s'agit de particuliers. L'un des buts spécifiques de ces initiatives a été de faire bénéficier les clients d'une certaine sécurité lorsqu'ils font l'acquisition de services de formation continue.

Les tendances en matière de qualité dans la formation continue sont également en rapport avec l'évolution des attitudes chez les principaux clients : les entreprises elles-mêmes. De plus en plus, les entreprises se rendent compte que la formation continue de leurs salariés constitue un facteur essentiel de la pérennité de leur réussite sur le marché. De ce fait, l'optimisation de cet investissement par des mécanismes d'assurance qualité (tant dans l'entreprise que chez les fournisseurs) devient un impératif. Un autre élément moteur dans les entreprises est l'intérêt croissant suscité par l'assurance qualité pour les produits et les services de l'entreprise elle-même, par exemple par l'adoption de l'une des normes ISO 9000, ce qui renforce la tendance à appliquer des principes similaires d'assurance qualité aux activités de formation et explique aussi l'intérêt croissant pour la certification des fournisseurs de formation selon les normes ISO 9000.

Un élément important, mais encore modeste, dans la plupart des pays d'Europe est la demande de validation des efforts de formation continue de la part des individus. Un nombre croissant de personnes consentant des investissements dans la remise à jour et la réactualisation de leurs compétences, la nécessité d'une forme de reconnaissance de ces efforts augmente.

Il est difficile de s'imaginer comment ces exigences pourraient être satisfaites sans une forme de reconnaissance formelle de la qualité de la formation suivie, ce qui implicitement signifie une validation des fournisseurs et/ou de leurs programmes de formation.

2. Assurance qualité et systèmes de contrôle dans la formation professionnelle

2.1 L'assurance qualité dans la formation professionnelle

2.1.1 Qu'entend-on par assurance qualité?

L'"**assurance qualité**" est définie dans les termes suivants par la norme ISO 8402 : *"ensemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité, et démontrées en tant que de besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité"*. En d'autres termes, l'assurance qualité impose de s'assurer que

- des critères de qualité sont définis;
- des procédures convenables sont disponibles;
- la conformité à ces procédures est contrôlée;
- les causes de non-conformité sont analysées;
- les causes des problèmes sont éliminées par des actions correctrices appropriées.

Les mécanismes d'"assurance qualité" peuvent être considérés comme un sous-ensemble d'un "**système de contrôle de qualité**" : ils concernent les processus qui assurent la conformité du produit aux spécifications. L'application de principes d'assurance qualité requiert, bien entendu, un certain consensus sur ce qui est considéré constituer les principaux attributs de la qualité - ce qui, on s'en souvient, n'est pas toujours simple dans la fourniture de programmes de formation professionnelle.

L'assurance qualité gagne en importance lorsqu'on passe d'une perspective axée sur le produit (qui reste prédominante dans la formation professionnelle en Europe) à une orientation sur le processus. Elle suppose la compréhension du processus varié qui aboutit à un résultat de qualité, des facteurs initiaux (les *inputs*) et des résultats terminaux (les *outputs*) qu'il s'agit de contrôler et des facteurs du processus sur lesquels un contrôle peut être exercé. Il est facile de saisir que du fait de sa complexité et de l'imbrication des processus qu'elle implique, il n'y a pas de méthode simple ou généralement applicable d'assurance qualité dans la formation professionnelle.

Pour la formation initiale, l'assurance qualité est déjà une tâche intimidante, notamment à la lumière de l'évolution des impératifs et des exigences. Cependant, des facteurs comme le souci public de qualité dans l'éducation, l'existence de normes reconnues pour les programmes professionnels et la présence de mécanismes d'inspection et de contrôle fournissent tout au moins une base solide pour l'introduction de méthodes nouvelles ou additionnelles d'assurance qualité. On note toutefois une translation de l'assurance qualité depuis le "produit" vers le "processus", eu égard à la variété croissante des programmes de formation professionnelle (le produit), en raison de laquelle il devient plus difficile et moins praticable de définir des mécanismes d'assurance qualité pour chaque produit.

L'assurance qualité est chose plus difficile encore dans la formation continue. Il n'existe de critères communs de qualité que dans certains domaines : il s'agit en général de programmes de formation professionnelle financés par l'État ou qui se situent à la ligne de démarcation entre formation initiale et continue. Lorsqu'on considère les actions de formation moins systématiques qui suivent plus étroitement la demande du marché, le contrôle de qualité portant sur le processus devient plus hétérogène et moins systématique. La priorité du contrôle de qualité consiste de plus en plus à s'assurer que les promesses du fournisseur au sujet du contenu du cours et des résultats de la formation sont effectivement tenues. Pour un centre de formation, cela implique de disposer d'une série de mécanismes d'assurance qualité pour ses différents processus d'élaboration et d'organisation de la formation. Il n'est toutefois pas facile de parvenir à l'assurance qualité, parce que la demande de formation est très variable par nature, que les cours doivent être élaborés rapidement et que les programmes de formation n'ont souvent qu'un cycle de vie très bref.

L'un des aspects particuliers du thème de l'assurance qualité dans la formation continue est qu'elle s'applique tant au fournisseur (comme dans les dispositifs de formation initiale) qu'au client, c'est-à-dire à l'entreprise investissant dans la formation. Des mécanismes plus systématiques de planification, de contrôle et de supervision sont mis en œuvre pour vérifier que la formation suivie par les salariés répond effectivement aux besoins de l'entreprise, du service et du poste. Cette tendance illustre aussi l'évolution suivie par le marché de la formation continue, passant d'un marché basé sur l'offre à un marché guidé par la demande. Il convient de noter qu'à l'heure actuelle, le terme "assurance qualité" recouvre une vaste multitude de procédures et de méthodes, ce qui reflète l'introduction relativement récente du concept. Une autre observation intéressante est que certaines des démarches les plus efficaces d'assurance qualité dans la formation continue sont basées sur la coopération entre les entreprises et les fournisseurs externes.

2.1.2 Réalisation des principes d'assurance qualité dans les systèmes européens de formation professionnelle

Dans les systèmes européens de formation professionnelle, on observe deux grands types de démarche pour assurer la qualité de la formation initiale et continue. L'un est basé sur des initiatives (législatives) des pouvoirs publics, l'autre dépend des stratégies du marché. Alors que les stratégies publiques étaient au début réservées à la formation initiale et que la formation continue était confrontée uniquement aux forces du marché, on note désormais un brassage croissant : les pouvoirs publics marquent de leur empreinte une partie au moins du secteur de la formation continue, tandis que les principes et les approches du marché pénètrent de plus en plus le monde de la formation initiale.

On citera parmi les mesures, démarches et instruments légalement réglementés ou prescrits par les **pouvoirs publics** :

- la reconnaissance du contenu et des certificats des programmes de formation professionnelle, notamment ceux ouvrant l'accès à d'autres programmes et à des postes dans les services publics ou les professions réglementées;
- des critères officiels pour les programmes et les fournisseurs, portant en général sur des inputs;
- une réglementation des conditions d'admission des personnes à former;

- des systèmes d'inspection;
- des conditions de qualification pour les formateurs et les enseignants.

Ces aspects peuvent faire l'objet d'actes nationaux ou régionaux, revêtir la forme de critères de financement ou être spécifiés en tant que condition à remplir pour pouvoir délivrer une formation aux personnels des services publics. Dans la mesure où ces mesures sont cohérentes et intégrales, elles contribuent à l'assurance qualité.

D'autres mécanismes d'assurance qualité sont liés à l'évolution du **marché libre**, par exemple :

- les systèmes d'assurance qualité axés sur les processus, éventuellement certifiés au titre des normes ISO 9001 ou ISO 9002 (au Royaume-Uni, en Allemagne, de plus en plus aux Pays-Bas, au Danemark et dans d'autres pays);
- les labels décernés à des fournisseurs et programmes sur la base de critères ou normes spécifiques (par exemple en Allemagne, en France, en Irlande);
- les mécanismes internes d'assurance qualité au sein des entreprises (en général grandes entreprises ayant leur propre service de formation);
- la disponibilité de banques de données sur l'offre de formation professionnelle permettant une amélioration de la transparence du marché (par exemple aux Pays-Bas, en Allemagne, en France, en Belgique, en Espagne);
- les critères de protection des clients et l'éthique de comportement des fournisseurs (par exemple Allemagne, Norvège);
- l'assurance qualité basée sur des méthodes d'auto-évaluation (par exemple système du CEDEO aux Pays-Bas).

L'équilibre, l'étendue et la diffusion de tous ces mécanismes publics et privés d'assurance qualité varient considérablement d'un pays d'Europe à l'autre. Citons-en quelques exemples.

En Grèce, dans les domaines de la formation continue où des dispositions législatives sont en place, les principaux critères d'assurance qualité sont :

- la compétence, l'expertise et les qualifications des formateurs;
- l'adéquation du repérage des besoins de formation et l'aptitude à traduire les résultats des analyses des besoins de formation en plans de formation et spécifications appropriés;
- la pertinence des qualifications offertes;
- l'efficacité de la formation en termes de résultats positifs obtenus et d'amélioration des performances;
- l'utilité et la pertinence des matériels et instruments auxiliaires de formation, ainsi que l'adéquation des locaux, des équipements et de l'environnement de formation;
- l'efficacité de l'organisation, des procédures et de l'agencement de la formation.

En fonction du type d'activité, l'accent principal des dispositions applicables varie de la pertinence des contenus à l'élément financier en passant par les plans de formation.

Partout, la qualité est évaluée par son efficacité à répondre aux besoins d'emploi des participants, ainsi que par sa compatibilité avec les exigences du marché du travail, et ce à un coût minimal.

En Allemagne, une expansion considérable est intervenue dans l'élaboration de dispositifs de formation professionnelle pour la population des nouveaux *Länder*. Parallèlement à cette évolution, un réseau fortement structuré de mesures de contrôle pour l'assurance qualité des programmes de formation continue s'est mis en place. Ses éléments incluent les méthodes d'élaboration de programmes de formation professionnelle, l'obligation de conseiller le participant au programme de formation professionnelle, des évaluations de l'impact de la formation sur le marché du travail et un renforcement de l'obligation, pour les organismes qui financent les mesures de formation, de mener des évaluations. Là aussi, l'efficacité économique et le rapport coût/bénéfice des dispositifs de formation professionnelle jouent un rôle important. L'un des aspects particuliers des programmes est l'évaluation en profondeur et la collecte d'informations. Des analyses régionales et sectorielles ont collecté des données sur la qualité telle qu'elle est perçue et sur les changements dans le temps, complétées par des données sur les carrières professionnelles ultérieures.

Dans le système danois de formation initiale, les partenaires sociaux occupent au niveau structurel une position de force pour influencer la conception et la réalisation des objectifs qualitatifs et assurer ainsi la qualité. À l'échelon central, les Comités industriels sectoriels exercent une grande influence sur le contenu des divers programmes et sur leur adaptation et leur actualisation permanentes. Ils donnent en outre leur agrément aux entreprises qui fournissent des places de formation appropriées pour des apprentis.

Au niveau des écoles, les partenaires sociaux poursuivent des objectifs de qualité par l'intermédiaire de leur représentation légale dans les conseils de gestion des établissements et dans les Comités locaux de formation, organismes consultatifs rattachés à toutes les écoles professionnelles. En outre, la qualité de la formation initiale est renforcée par le fait qu'il faut, pour suivre un cours, avoir un contrat avec une entreprise : l'employeur est en mesure d'évaluer si un éventuel candidat parviendra à mener à terme le cours de formation professionnelle et s'il vaudra les coûts engagés, puisque la rémunération de l'apprenti est un élément du contrat de travail.

2.2 Systèmes de contrôle de qualité

2.2.1 Qu'est-ce qu'un système de contrôle de qualité?

Les termes "système de contrôle de qualité" et "système d'assurance qualité" sont parfois utilisés l'un pour l'autre; dans ce rapport, nous considérons l'assurance qualité comme un élément d'un système plus ample de contrôle de qualité.

Le terme "**système de contrôle de qualité**" se réfère à un grand nombre d'aspects et à leurs corrélations, qui ensemble assurent le contrôle de qualité d'un certain nombre de processus liés. On peut considérer que les principales caractéristiques d'un système de contrôle de qualité sont les suivantes :

- la conception et la planification sont basées sur les besoins et exigences repérés;

- le fonctionnement et la réalisation sont en conformité avec ce qui avait été prévu et conçu;
- il existe des mécanismes efficaces d'évaluation des résultats;
- la conception et le fonctionnement sont améliorés en permanence.

Un tel système de contrôle de qualité peut s'appliquer à un produit, un service, un processus, un organisme ou même un secteur industriel.

Les systèmes de contrôle de qualité nécessitent toute une série de conditions pour être en place et opérationnels :

- clarté quant aux rapports de propriété et aux responsabilités au sein du système, de ses différents éléments, stages et processus;
- compréhension des besoins, notamment lorsqu'ils sont en rapide évolution;
- disponibilité d'une méthodologie efficace de conception et de planification pour pouvoir répondre aux besoins repérés;
- capacité en termes de ressources et de compétences pour réaliser de façon efficace ce qui a été prévu et produire les résultats spécifiés;
- compréhension des facteurs internes et externes susceptibles d'influencer le processus;
- évaluation permanente des résultats obtenus;
- repérage et utilisation de facteurs de contrôle du processus;
- disponibilité de ressources pour la réalisation de changements dans les phases de conception et de réalisation.

Cette énumération montre bien que le concept de "système de contrôle de qualité" est applicable à la formation professionnelle. En fait, le concept peut être appliqué de différentes manières et à différents niveaux. On peut envisager un système de contrôle de qualité pour les dispositifs de formation professionnelle au niveau des pays ou des régions (nous parlerons du "niveau macro"), avec pour exemple les systèmes de formation initiale contrôlés par l'État. Un autre niveau approprié pour envisager un contrôle de qualité est le niveau institutionnel.

Si les systèmes de contrôle de qualité requièrent de bien repérer qui est responsable de quel aspect du système, il n'est pas nécessaire que tous les processus soient sous la responsabilité de la même instance. C'est ainsi par exemple que, pour le contrôle de qualité au niveau institutionnel, plusieurs des processus d'évaluation (et parfois aussi les analyses des besoins et la conception des programmes) sont menés par des organismes externes à celui qui est directement concerné par le système de contrôle de qualité.

2.2.2 Systèmes de contrôle de qualité au niveau macro

Au niveau macro, on peut considérer que la plupart des pays d'Europe ont ***un système de contrôle de qualité pour la formation initiale***, qui est en général assez complet, c'est-à-dire qu'il englobe toutes les caractéristiques d'un système de contrôle de qualité décrites ci-dessus. Dans la plupart des pays cependant, plusieurs des filières de retour de l'information intégrées au système ne fonctionnent pas de manière optimale.

Lorsqu'on passe au secteur de la formation continue, il faut opérer une distinction entre différents sous-systèmes. Pour un petit nombre d'entre eux seulement, par exemple les

qualifications reconnues ou financées par l'État, il est possible de parler d'un "système de contrôle de qualité". Pour l'offre de formation continue sur le marché libre, l'instance suprême de contrôle est le marché de l'offre et de la demande. Mais, comme on l'a vu, l'une des raisons du regain d'attention suscité par les questions de qualité dans la formation continue est précisément la prise de conscience que les mécanismes du marché ne fonctionnent pas de façon optimale. Avec l'application d'un plus grand nombre de mécanismes d'assurance qualité et leur interconnexion, on voit émerger les contours de systèmes de contrôle de qualité pour certaines parties de l'offre de formation continue.

Quels sont les critères d'un bon système de contrôle de qualité au niveau macro dans la formation professionnelle? La réponse apportée à cette question par les Pays-Bas est que "être bon" signifie en premier lieu être crédible et en second lieu motiver les intéressés à participer. Les exigences minimum pour y parvenir sont les suivantes :

- exhaustivité d'application : l'ensemble du (sous-)système doit faire partie des dispositifs de contrôle de qualité;
- régularité de l'évaluation;
- transparence des critères de qualité, avec des accords clairs sur les procédures et les indicateurs de qualité;
- caractère public, fournissant aux clients des informations sur les niveaux de qualité atteints.

Un système qui répond à ces exigences existe déjà pour l'enseignement professionnel supérieur aux Pays-Bas, et un autre similaire est en préparation pour la formation initiale dans l'enseignement scolaire secondaire.

2.2.3 Systèmes de contrôle de qualité au niveau institutionnel

C'est au niveau des institutions (fournisseurs de formation professionnelle) que la notion d'un système de contrôle de qualité est le plus facile à appliquer. On peut considérer une institution avec son dispositif de formation professionnelle comme un petit système à part entière et analyser s'il peut contrôler la qualité de ses services de formation professionnelle. De toute évidence, si un fournisseur applique des méthodes d'assurance qualité à la totalité de ses dispositifs et également à sa propre organisation, il a un bon système de contrôle de qualité.

Il y a plusieurs manières d'atteindre un tel objectif; les plus sophistiqués sont basés sur l'adoption d'une démarche de **gestion totale de la qualité (GTQ)** au sein de l'organisme.

Les 10 caractéristiques principales de la GTQ sont les suivantes :

- une forte orientation sur le client;
- une amélioration continue des processus, des produits et des services;
- une assurance qualité des processus existants;
- la prévention des problèmes de qualité (au lieu de leur détection) pour minimiser les coûts de qualité;
- une orientation des opérations internes sur les processus;
- un fort rôle d'animateur joué par l'encadrement;

- la qualité est considérée comme relevant de la responsabilité de chacun dans l'organisme;
- recours fréquent au travail en équipe;
- rôle de premier plan occupé par les faits et l'utilisation des données;
- résolution systématique des problèmes par l'usage d'outils appropriés.

On le voit, l'assurance qualité ne constitue qu'un élément d'une stratégie de GTQ, tandis que les systèmes de contrôle de qualité au niveau institutionnel ont bien des points communs avec les principes de la GTQ.

Dans toute l'Europe, on observe dans les milieux de la formation professionnelle un regain d'intérêt pour ces questions de qualité, qui est dû au succès relatif de ces stratégies dans l'industrie, mais également à la prise de conscience que, pour répondre au renforcement des exigences de qualité, il faut faire passer l'accent du produit au processus et à la qualité de l'organisme dans son ensemble. Cela dit, il est souvent difficile de déceler comment et dans quelle mesure les démarches de GTQ peuvent être appliquées dans les institutions de formation professionnelle.

Outre certaines initiatives flamandes, néerlandaises, britanniques et italiennes passées, il convient de mentionner particulièrement l'expérience danoise. De nombreux collèges danois de formation professionnelle ont lancé des projets de développement en vue de mettre au point leurs propres méthodes et outils d'assurance et de développement de la qualité. À la suite des réformes structurelles de 1991, le département de formation professionnelle du ministère de l'Éducation a encouragé ces projets de qualité qui, lancés au niveau des écoles, poursuivaient divers objectifs. Les différents établissements se sont mis à suivre des stratégies de qualité mettant en œuvre sous une forme modifiée des systèmes de gestion de la qualité utilisés dans les entreprises privées, par exemple la certification au titre de la norme ISO 9000 (cf. chapitre 4) et la GTQ.

Ainsi, des systèmes de contrôle de qualité au niveau institutionnel sont en voie d'élaboration dans toute l'Europe, y compris bien entendu chez les fournisseurs de formation continue, qui doivent répondre aux critères de qualité de leurs entreprises clientes elles-mêmes dotées de plus en plus souvent de systèmes de contrôle de qualité. D'un autre côté, force est d'admettre que les systèmes de contrôle de qualité des dispositifs de formation professionnelle ne fonctionneront jamais aussi bien que dans l'industrie. Après tout, la formation est un service immatériel où les clients eux-mêmes assument une part de responsabilité quant au résultat. Pour cette raison, les modèles de contrôle de qualité sont plus susceptibles de s'orienter sur la production et la détection que sur la prévention.

2.3 Les mécanismes d'évaluation comme éléments des systèmes de contrôle de qualité

2.3.1 Modèles d'évaluation pour la formation professionnelle

L'évaluation n'est pas un thème nouveau dans l'univers éducatif. De nombreux éléments peuvent dans la formation professionnelle, faire l'objet d'une évaluation, par exemple :

- les élèves ou formés, généralement par un examen d'un type ou d'un autre;
- les formateurs et enseignants;

- le programme, le cursus ou le cours;
- l'organisation et la gestion.

Pour chacun de ces éléments, ce sont plusieurs aspects qui peuvent être évalués, par exemple pour un cours sa pertinence, sa réalisation, son impact. Si l'on peut considérer que les activités d'"évaluation" ne constituent qu'une partie des systèmes de contrôle de qualité, il n'en reste pas moins que l'évaluation dans la formation et l'enseignement se déroule sous plusieurs formes et à différentes fins.

L'évaluation peut avoir un ou plusieurs objectifs, qui relèvent des grandes catégories suivantes :

- légitimation : il s'agit de justifier la conception de la formation professionnelle;
- sensibilisation : il s'agit d'aider une institution ou un programme à mieux comprendre son propre fonctionnement (par exemple par l'auto-évaluation ou une évaluation externe);
- soutien des politiques : l'évaluation peut contribuer à améliorer la prise des décisions au niveau institutionnel ou politique;
- amélioration : cette fonction est proche de l'amélioration et de l'assurance qualité;
- transfert : recours aux évaluations pour améliorer ailleurs les procédures.

Ainsi, les évaluations sont en général utilisées pour atteindre trois types d'objectif :

- démontrer la pertinence et satisfaire à l'obligation de rendre des comptes;
- améliorer la compréhension de la situation actuelle;
- servir de base pour l'amélioration à différents niveaux.

Certains types d'évaluation se concentrent sur l'un de ces aspects seulement, par exemple les examens que passent les élèves. D'autres types, par exemple l'audit de l'offre d'un fournisseur de formation professionnelle, contribuent à tous ces objectifs, mais dans une mesure variable.

On peut, pour classer les types et formes d'évaluation dans les systèmes de formation professionnelle, se baser sur l'objectif de l'évaluation, ou bien sur les éléments sur lesquels porte l'évaluation. Deux classifications utiles se basent l'une sur les "strates" des dispositifs de formation professionnelle et l'autre sur l'examen du modèle inputs-outputs.

Le premier modèle distingue un certain nombre de **strates** dans les dispositifs de formation professionnelle (cf. aussi section 5.1) :

- décideurs et administration compétente;
- fournisseur de formation professionnelle;
- programme de formation professionnelle;
- enseignant et formateur;
- élève, stagiaire, étudiant.

Pour chaque strate, une distinction peut être opérée entre la "qualité de conception" (par exemple l'adéquation à la politique de formation professionnelle) et la "qualité de conformité" (par exemple l'efficacité des procédures du fournisseur). Cela donne au total 10 champs d'évaluation. Un système de contrôle de qualité devra, pour être pleinement efficace, prévoir l'évaluation de tous ces champs.

Une autre manière d'examiner l'évaluation est de considérer les dispositifs de formation professionnelle essentiellement comme des systèmes **inputs-outputs**. Les éléments à évaluer peuvent être regroupés en facteurs initiaux ou inputs, facteurs de processus et produits terminaux ou outputs. Les évaluations des **inputs** postulent que la mise en place des conditions initiales appropriées garantit la qualité des outputs. Les aspects typiques à évaluer incluent les qualifications des enseignants/formateurs, la description du programme, la définition de la démarche didactique et méthodologique, le programme du cours, l'équipement et l'environnement de formation, les connaissances préliminaires et la motivation des formés. On trouve des formes d'évaluation des inputs dans la plupart des systèmes de formation initiale.

En revanche, dans les mesures de formation continue, l'évaluation des **outputs** est plus courante. Ces méthodes d'évaluation tirent des conclusions sur la qualité de l'activité de formation professionnelle, de son succès, de son impact ou de la satisfaction des formés : résultat direct du cours, compétences acquises, taux d'achèvement du cours, renforcement de la productivité, etc. Des méthodes typiques d'évaluation des outputs sont les enquêtes auprès des participants, l'analyse des résultats de tests, les méthodes d'auto-évaluation, l'évaluation de l'amélioration des prestations de travail. Un cas spécifique de l'évaluation des outputs est l'examen des élèves/formés, qui est classique dans la formation initiale, mais guère fréquent dans la formation continue.

Enfin, l'évaluation orientée sur le **processus** peut être appliquée en combinant des méthodes spécifiques d'évaluation de la qualité dans un système cohérent conçu pour évaluer et améliorer dans son ensemble le processus de réalisation de la formation professionnelle, depuis l'analyse des besoins de formation jusqu'à l'application des compétences acquises. Des facteurs additionnels pour l'évaluation du processus incluent la planification et l'exécution des activités, la gestion de l'environnement de formation, les méthodes selon lesquelles la formation est dispensée, la formation des formateurs, les services non éducatifs fournis et la gestion des institutions de formation. Les démarches axées sur les processus sont encore sous-développées, mais leur importance va croissant.

Si une autre classification des types d'évaluation est requise, on peut recourir à une combinaison du modèle des strates et du modèle inputs-outputs.

2.3.2 Utilisation des méthodes d'évaluation pour le contrôle de qualité dans les dispositifs de formation professionnelle

Lorsque l'évaluation fait partie d'un système d'assurance ou de contrôle de la qualité, elle vise surtout à deux objectifs :

- vérifier que les exigences et les critères de qualité ont été satisfaits (ou dans quelle mesure);
- analyser les améliorations envisageables, qui peuvent être intégrées dans le système.

Ces deux fonctions, vérification et amélioration, peuvent être observées dans toute la gamme des mesures d'évaluation appliquées dans tous les types de dispositif de formation professionnelle. Cependant, ce n'est pas parce que ces évaluations existent qu'elles parviennent à atteindre leurs objectifs. En fait, entreprendre une évaluation est une chose, mais faire en sorte qu'elle évalue de façon vraiment fiable son objet

(notamment les aspects qualitatifs) en est une autre. Quelques exemples pourront illustrer cette affirmation.

Au Portugal, l'évaluation des mesures de formation continue (financées sur fonds publics) est obligatoire, mais elle est menée surtout dans une perspective administrative et recourt à des indicateurs comme les ressources (formateurs, ressources didactiques), les produits (nombre de formés) ou l'efficacité interne (rapports coût/bénéfice). Aucune évaluation n'est menée sur la compétence professionnelle acquise par les formés. Il n'y a pas non plus d'évaluation des démarches de formation les plus susceptibles d'aboutir à l'obtention de ces qualifications.

On trouve dans d'autres pays également, par exemple en Grèce, des interprétations tout aussi restrictives de la "qualité des dispositifs de formation professionnelle". Une exception semble être constituée par les évaluations menées pour les nouveaux programmes de formation professionnelle dans les nouveaux *Länder* d'Allemagne. Les évaluations classiques de la qualité (notamment par la mesure de la satisfaction) ont été complétées par des données sur le devenir professionnel, qui met la qualité de la formation continue en corrélation avec l'emploi ultérieur.

Un second aspect qui mérite d'être mentionné est celui de la fiabilité des évaluations elles-mêmes. Considérons par exemple les examens que passent les élèves et les formés pour obtenir leur certificat. On estime parfois que cette formule est un indicateur de la qualité du processus éducatif. Or, les examens mesurent une prestation de type absolu, ce qui n'est pas la même chose qu'évaluer la qualité des mesures de formation. Les activités de formation professionnelle de haute qualité requièrent des systèmes d'examen de haute qualité. La recherche éducative a montré que la liste des facteurs qui déterminent l'utilisation d'un système parfait d'examen est très longue : le candidat, l'examineur, les matières elles-mêmes, la situation, l'interaction candidat-examineur, la représentativité des questions, la coordination entre les examinateurs, les références fondamentales de l'évaluation, le rapport théorie-pratique, etc.

Dans les évaluations de la formation continue également, il est facile de trouver des problèmes de fiabilité. Par exemple, le recours à de simples enquêtes d'évaluation consistant en questionnaires à remplir par les formés après le cours est une pratique très répandue dans les activités de formation continue. Ces enquêtes mesurent la satisfaction au moment de l'enquête, qu'il est utile de connaître. Cependant, les résultats ne sont pas forcément un indicateur fiable de la qualité du programme, qui devrait être lié à l'impact sur le poste de travail.

Un autre domaine préoccupant est la pratique croissante de l'auto-évaluation des fournisseurs sur la base de critères, listes et modèles publiés. S'il convient de reconnaître qu'un processus honnête d'auto-évaluation peut fournir des informations très précieuses, il y a toujours plusieurs sources d'erreur qui se glissent dans l'application de la méthode et affectent la fiabilité de l'instrument d'évaluation et du résultat qu'il fournit.

2.3.3 Indicateurs de qualité

On peut définir les "indicateurs de qualité" comme des chiffres ou pourcentages formellement reconnus utilisés comme critères pour juger et évaluer les résultats obtenus en matière de qualité. Les indicateurs de qualité font ici l'objet d'une brève discussion,

parce qu'ils représentent généralement l'aboutissement d'une évaluation et d'une analyse et qu'ils servent souvent en même temps de cadre de référence pour l'évaluation.

L'importance de ces indicateurs est de plus en plus généralement reconnue, en particulier dans l'éducation financée sur fonds publics. Le projet INES de l'OCDE, qui établit des indicateurs éducatifs internationalement comparables, bénéficie d'un soutien intégral de nombreux pays européens. À l'heure actuelle, ces indicateurs concernent surtout les aspects financiers et macro-économiques, mais on assiste à un passage à des indicateurs plus qualitatifs et davantage basés sur l'institution, qui sont plus intéressants du point de vue de la qualité. Toutefois, des indicateurs spécifiques portant sur des aspects très distinctifs de la formation professionnelle, par exemple la pertinence des programmes, l'impact sur le poste de travail, l'équilibre des matières professionnelles et générales, font défaut.

L'intérêt croissant pour l'assurance qualité et les démarches de GTQ semble constituer un facteur propice à la mise en place d'indicateurs de qualité. En fait, l'un des "dogmes" de la philosophie de la GTQ est que les décisions devraient être dans la mesure du possible basées sur des faits. L'application de ce principe non seulement aboutit à l'impératif de collecter des données (alors utilisées pour l'assurance qualité et l'amélioration de la qualité) de manière plus systématique, mais amène par ailleurs à élaborer un certain nombre d'indicateurs généraux qui premièrement sont faciles à comprendre, deuxièmement reflètent la qualité des processus critiques ou sont en étroite corrélation avec elle et troisièmement peuvent être utilisés pour analyser les tendances et procéder à des comparaisons.

Il ne fait guère de doute que le travail international mené par l'OCDE et les implications du souci de qualité mèneront à l'utilisation et à l'adoption d'indicateurs de qualité dans les dispositifs de formation professionnelle. Il est toutefois surprenant de constater que, dans les pays pour lesquels des rapports nationaux ont été rédigés, il n'y a que très peu d'indicateurs de qualité "reconnus" pour les différents éléments du système de formation professionnelle. Des données sont bien sûr collectées de diverses façons, des paramètres cruciaux sont disponibles, des comparaisons de performances sont effectuées, etc. En Espagne, par exemple, il est courant de noter l'opinion des formés sur les différents éléments de l'activité (degré de satisfaction, évaluation de l'enseignant, etc.) et l'accomplissement des objectifs pédagogiques. Il existe également des indicateurs de résultats tangibles comme la corrélation entre la formation et le pourcentage de formés qui accèdent au monde professionnel ou améliorent leur situation professionnelle.

Cependant, à l'exception de quelques-uns des indicateurs de l'OCDE (qui ne sont pas très largement connus et ne s'appliquent pas à la formation continue), il ne semble pas qu'une panoplie "acceptée" d'indicateurs de qualité existe ou soit utilisée systématiquement dans les pays concernés, ni au niveau macro ni au niveau institutionnel (dans un pays non couvert par les rapports, en l'occurrence le Royaume-Uni, on peut considérer que les objectifs des qualifications professionnelles nationales sont basées sur un indicateur macro-économique).

Heureusement, il semble que les choses évoluent. C'est ainsi que le plan stratégique danois en matière de qualité énumère plus de 20 domaines qui contribuent à la qualité de l'école, depuis les aspects de gestion stratégique jusqu'à l'innovation éducative en passant par l'orientation des élèves. Des objectifs tout comme des indicateurs de mesure des niveaux de qualité sont en cours d'élaboration pour chacun de ces domaines.

Un autre exemple est celui d'un projet pilote d'une école portugaise qui œuvre à définir des indicateurs de qualité tels que l'adéquation des ressources humaines, la qualité des ressources matérielles, la gestion et l'organisation de la formation, l'évaluation, le niveau de satisfaction des formés, leur faculté d'adaptation au poste de travail, les possibilités de trouver au niveau local des places d'apprentissage et des emplois.

3. Systèmes de qualité dans la formation professionnelle en Europe

3.1 Systèmes de qualité pour la formation professionnelle

3.1.1 Méthodes et démarches traditionnelles en matière de qualité

Les **méthodes traditionnelles ou classiques de contrôle de qualité** dans les systèmes de formation initiale d'Europe accusent de nombreuses ressemblances d'un pays à l'autre, avec les caractéristiques "typiques" suivantes :

- une approche centralisée de l'organisation du système éducatif;
- une législation abondante avec des dispositions détaillées sur le contenu et l'organisation des programmes des cours, y compris des programmes pédagogiques définis à l'échelon central;
- des exigences spécifiques quant aux qualifications et aux compétences des enseignants et formateurs;
- des spécifications précises sur les examens que doivent passer les élèves/formés (les examens étant parfois identiques dans tout le pays), qui sont généralement considérées comme fournissant la plus grande garantie de qualité;
- dans certains pays, un service d'inspection très développé ayant accès à toutes les écoles, avec pour tâche explicite de vérifier la conformité avec les programmes pédagogiques définis à l'échelon central et le respect d'une série de règles imposées par les pouvoirs publics.

On constate toutefois aussi d'importantes différences dans certains aspects du système de contrôle de qualité. Les principales différences portent sur :

- le degré de liberté des écoles en ce qui concerne le contenu des programmes et les examens;
- l'ampleur du contrôle mené par le service d'inspection;
- le rôle joué par les partenaires sociaux, non seulement quant aux apports dans la conception du programme pédagogique, mais aussi au niveau de la formation, des examens et de la délivrance du certificat final.

Les **paradigmes de qualité prédominants** dans la formation initiale sont traditionnellement (et demeurent dans une large mesure) :

- la qualité d'un point de vue didactique et/ou pédagogique, avec des préoccupations telles que : comment l'apprentissage peut-il être amélioré, comment faire des jeunes des citoyens responsables, quelles compétences sont requises pour la vie professionnelle?
- la qualité d'un point de vue (macro-)économique, avec l'accent sur des questions telles que : les ressources affectées à la formation professionnelle sont-elles utilisées efficacement, quel est le rapport coût/bénéfice de différentes formes de formation,

quelles sont les tailles optimales des classes, les nouvelles démarches (apprentissage à distance, multimédia, etc.) sont-elles rentables?

- la qualité d'un point de vue social ou sociologique, avec pour soucis l'égalité des chances, l'intégration des groupes défavorisés, l'absence de discrimination d'accès.

Bien sûr, ces démarches traditionnelles de qualité dans la formation initiale conservent aujourd'hui toute leur valeur, en particulier lorsque les mécanismes mis en place sont régulièrement évalués et actualisés. Cela explique dans une certaine mesure pourquoi, à la différence d'autres pays, le système dual allemand ne subit pas actuellement de grands changements. Dans ce système, la formation initiale est dispensée à la fois dans l'entreprise (le lieu principal) et à l'école (pour les matières complémentaires). La formation vise à une formation professionnelle initiale reposant sur une large base, au cours de laquelle sont dispensés les compétences et savoirs techniques requis pour une activité professionnelle qualifiée. Pour chaque activité qualifiée, un règlement de formation est élaboré conjointement par les organismes publics et les partenaires sociaux. Il est remis à jour en permanence, généralement à l'initiative des partenaires sociaux. Un facteur essentiel contribuant au maintien de la qualité de la formation initiale est donc constitué par l'adaptation permanente des règlements de formation pour les entreprises et les programmes-cadres stipulés au niveau des *Länder* pour les écoles professionnelles.

L'évolution en Espagne, qui semble être inspirée pour une bonne part par la situation allemande, peut être placée dans ce contexte des démarches "traditionnelles" de qualité dans la formation initiale. La nouvelle législation accorde également une grande attention à ces facteurs traditionnels que sont la qualité du personnel enseignant, les programmes pédagogiques, le rôle du service d'inspection et le système d'évaluation. Un aspect particulier pour l'assurance qualité a été la création en 1993 de l'Institut national de la qualité et de l'évaluation, dont la principale mission est l'évaluation continue du système éducatif espagnol et, par corollaire, de la formation professionnelle. En outre, dans certaines communautés autonomes investies de responsabilités éducatives, des instituts d'évaluation et de qualité sont en cours de création.

Au Danemark, en raison de la structure tripartite établie de longue date dans la formation professionnelle, avec une forte influence des partenaires sociaux sur les inputs, le processus et les outputs du système, les mécanismes de contrôle de qualité sont plus ou moins intégrés dans le système, tout au moins en ce qui concerne les programmes pédagogiques et l'efficacité des programmes. Dans une telle perspective, où les utilisateurs sont fortement impliqués dans la formulation des normes, le processus de production et l'examen des performances, il est moins nécessaire de rechercher de nouveaux paradigmes de qualité.

3.1.2 Nouvelles démarches d'assurance qualité et de contrôle de qualité dans la formation initiale

On a déjà mentionné que dans la plupart des pays européens, considéré au niveau macro, le concept de "système de contrôle de qualité" est applicable au système de formation initiale :

- la phase de "conception" correspond aux "objectifs d'apprentissage" ou "spécifications du programme pédagogique" stipulés au niveau central;

- la phase de "réalisation" correspond à l'enseignement par les écoles du programme pédagogique;
- la phase d'"évaluation" correspond aux activités du service d'inspection et/ou aux autres mécanismes d'évaluation;
- et enfin le processus d'"amélioration" correspond au suivi des recommandations.

Une analyse des différents composants de ce "système de contrôle de qualité" dans la formation professionnelle européenne suggère qu'une ou plusieurs de ces phases peuvent ne pas fonctionner de façon optimale, des efforts d'amélioration étant toutefois manifestes pour toutes les phases.

Si l'on considère tout d'abord la **phase de conception**, on peut formuler une observation critique : dans certains pays (par exemple la Belgique), les partenaires sociaux ne participent pas vraiment à la conception des programmes pédagogiques professionnels (ou des spécifications de formation); dans d'autres pays, leurs possibilités sont restreintes. Il est donc plus difficile de concevoir des programmes appropriés répondant pleinement aux besoins des employeurs.

Mais, d'une façon plus générale, la phase de conception se voit accorder une importance croissante. Les récents amendements apportés à la législation espagnole constituent un reflet de cette attitude. Les éléments de contrôle de qualité intervenant désormais lors de la phase de conception de la formation professionnelle spécifique incluent les étapes suivantes :

- réalisation d'études sectorielles devant permettre une meilleure compréhension des besoins d'emploi et de formation de différents secteurs industriels;
- élaboration de profils professionnels basés sur l'analyse des informations recueillies;
- définition d'objectifs finaux et de critères d'évaluation : la compétence professionnelle devant être acquise dans les écoles, définie par le profil professionnel élaboré.

La nouvelle loi néerlandaise sur l'éducation des adultes et l'enseignement professionnel prête énormément d'attention à la question de la conception, notamment en spécifiant la mise en place et le maintien d'une structure globale des qualifications et des programmes professionnels correspondants. Les mesures prévues sont similaires au nouveau système espagnol et au système allemand traditionnel.

C'est une attention moindre qui semble être accordée aux changements intervenant à l'heure actuelle dans la **phase de réalisation** du système de contrôle de qualité. La raison en est sans aucun doute que c'est la phase qui nécessite le moins de changements et que les mécanismes traditionnels d'assurance qualité y sont souvent suffisants. Un aspect problématique à ce niveau est la large autonomie des enseignants une fois qu'ils sont nommés, ce qui peut ne pas faciliter le contrôle.

La phase d'**évaluation** du système de contrôle de qualité comporte un certain nombre de mécanismes traditionnels d'évaluation dans la plupart des pays; il s'agit surtout des examens passés par les formés/élèves et des vérifications menées par le service d'inspection ou d'autres organismes similaires. Ces mécanismes peuvent toutefois être insuffisants : les systèmes d'examen ne peuvent être considérés comme une garantie

absolue de la qualité de l'éducation, et le service d'inspection ne dispose souvent pas des ressources nécessaires pour évaluer tous les aspects.

D'autres mécanismes d'évaluation que l'on trouve dans plusieurs pays concernent l'évaluation régulière de la phase de conception, c'est-à-dire la vérification que les principes sur lesquels la conception était basée restent valables et que la conception répond aux exigences des profils professionnels. Ainsi, par exemple, la nouvelle législation danoise exige que toutes les écoles professionnelles aient à partir de janvier 1996 un plan d'auto-évaluation et de gestion de la qualité couvrant tous les aspects de leur fonctionnement.

Un important point faible des systèmes de contrôle de qualité est la manière dont l'évaluation des processus et des outputs réalimente le système pour aboutir à une **amélioration durable**. Si l'on note des améliorations, les filières de retour de l'information (par exemple mise en œuvre de recommandations émises suite à des évaluations) fonctionnent souvent de façon inadéquate. En d'autres termes, on accorde trop d'attention à l'évaluation par rapport aux améliorations. Le processus d'amélioration est rendu plus difficile par le manque d'indicateurs et de buts susceptibles de servir d'objectifs mesurables à atteindre.

3.1.3 Considérations de qualité aux niveaux macro et institutionnel

L'analyse de l'évolution en cours semble indiquer que la formule d'un système "central" de contrôle de qualité est moins appropriée. Les changements de l'environnement externe imposent aux instituts d'enseignement professionnel de s'adapter plus rapidement qu'avant. Cela implique également que les systèmes "centraux" de contrôle de qualité perdent progressivement de leur importance au bénéfice des mécanismes de contrôle de qualité situés au niveau des établissements. Les aspects de "conception" se déplacent déjà progressivement vers les écoles, la "réalisation" couvre une gamme croissante de services, l'"évaluation" et les observations émanent de groupes divers (service d'inspection, élèves, parents, entreprises, autres écoles), et l'"amélioration" peut résulter d'un grand nombre d'inputs différents. Il est nécessaire de s'intéresser aux processus internes, pour s'assurer qu'ils génèrent les résultats qu'ils sont censés produire.

Ainsi, le concept de "contrôle de qualité des systèmes de formation initiale" est moins applicable aux mesures de contrôle et aux interventions directes des pouvoirs publics, mais décrit davantage la somme des mécanismes de contrôle de qualité des écoles et des fournisseurs de formation. Cela explique l'importance croissante de la GTQ et des démarches de gestion connexes. D'importants changements dans ce sens, soutenus par des dispositifs législatifs nouveaux ou prochains, se produisent actuellement par exemple aux Pays-Bas, au Danemark et au Royaume-Uni.

C'est ainsi que le nouveau programme danois de stratégie de qualité du ministère de l'Éducation (département de formation professionnelle - ESA) contient plusieurs éléments fondamentaux dont la combinaison fournira une puissante impulsion à l'amélioration du système de contrôle de qualité (certains éléments sont en place ou en cours d'élaboration) :

- le point de départ est l'effort permanent de la part des écoles de développement de la qualité et d'auto-évaluation, sur la base de méthodes et instruments systématisés

comprenant des enquêtes sur les résultats obtenus aux examens par les élèves, des rapports d'évaluation d'examineurs (externes), des enquêtes sur la satisfaction des utilisateurs, etc.;

- disponibilité de statistiques éducatives, y compris bilans, statistiques sur le recrutement et les taux de réussite, statistiques sur les contrats d'apprentissage et le devenir professionnel, etc., intégrées dans un système d'information de gestion;
- élaboration et utilisation de critères/indicateurs additionnels de qualité et autres instruments relatifs à la qualité, spécifiques des différents types de dispositif avec leurs buts, objectifs et groupes cibles spécifiques;
- visites de contrôle et orientation de la part du département de formation professionnelle auprès des collèges professionnels;
- analyses des comptes, réalisation d'audits et rapport coût/bénéfice;
- enseignement expérimental, projets pilotes et travail d'innovation et de développement;
- analyses et prévisions, y compris enquêtes occasionnelles sur des domaines éducatifs spécifiques et évaluation des systèmes.

On le voit, ces mesures relèvent des systèmes de contrôle de qualité à la fois du niveau macro et du niveau institutionnel. Il convient de mentionner que le point de vue officiel danois est que chaque collège professionnel doit avoir toute latitude de choisir son propre concept de qualité et ses propres indicateurs de qualité, basés sur les valeurs et la culture de chaque établissement. Au titre de cette philosophie, le concept de qualité est défini de manière différente d'une école à l'autre.

Les nouvelles dispositions portugaises présentent un mélange d'approches traditionnelles et nouvelles de la qualité. On peut citer parmi les principes sur lesquels sont basés les dispositifs de formation initiale :

- rejet de la formation professionnelle étroitement restreinte aux aspects techniques, reproductifs et spécialisés (*qualité du point de vue pédagogique et didactique*);
- soutien de l'alternance entre l'école et l'apprentissage en entreprise (*qualité du point de vue didactique et économique et du point de vue du client*);
- lutte contre l'exclusion sociale et promotion de l'égalité des chances (*qualité du point de vue social*);
- développement de la participation de parties qui traditionnellement n'interviennent pas au niveau de l'organisation et de l'élaboration de la formation (*qualité du point de vue du client*);
- renforcement de la décentralisation, avec des incitations à l'élaboration de projets autonomes s'adressant à des groupes spécifiques (*qualité du point de vue de la gestion*);
- introduction de la flexibilité dans l'organisation, la direction et les caractéristiques de la formation, en conformité avec les intérêts et les besoins des différents partenaires concernés (*qualité du point de vue de la gestion*).

Dans les nouvelles dispositions espagnoles, on trouve également un renforcement de l'accent sur la responsabilité de l'école, avec une attention spécifique accordée au contrôle de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et la mise en place d'unités

spéciales pour l'orientation, la coordination des programmes des cours, le développement pédagogique et le tutorat.

Avant de parvenir à la fin de cette section, il importe de prêter attention à deux points. Le premier est que le débat sur la qualité de l'enseignement et de la formation omet parfois que les écoles ou autres fournisseurs de formation professionnelle fournissent toute une gamme de **fonctions et services non éducatifs**, par exemple :

- services d'orientation (poursuite des études, services de placement, premier emploi);
- assistance et conseils;
- développement de valeurs et d'attitudes (valeurs morales et civiques, comportement social);
- développement personnel et culturel des jeunes;
- services de soutien aux élèves/étudiants;
- services administratifs, techniques et logistiques;
- services de loisirs (sport, manifestations diverses).

La plupart de ces services, considérés par les utilisateurs comme très importants, constituent un élément essentiel de leur perception de la qualité du fournisseur.

On peut d'ores et déjà observer une tendance en vertu de laquelle la qualité de ces services devient le principal facteur de différenciation entre fournisseurs de formation professionnelle. Ce n'est pas parce que la qualité du dispositif de formation professionnelle elle-même perd de son importance, mais parce que, de plus en plus, des niveaux élevés de qualité du contenu et de la réalisation de la formation sont considérés comme "allant de soi" par les clients (ou alors ceux-ci ne sont pas en mesure d'évaluer les différences de qualité), la qualité des autres services gagnant alors en importance.

Un deuxième point à noter pour conclure est une évolution intéressante au Danemark : une qualité plus élevée donne droit à une plus grande autonomie. Au titre d'une disposition danoise spécifique, les institutions publiques ont la possibilité de "s'exonérer" des dispositifs normaux de contrôle et de signer un contrat qui leur donne davantage de liberté, mais qui en contrepartie exige d'elles davantage d'efficacité et de qualité. Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation a signé avec deux collèges d'Aarhus des contrats prévoyant de mesurer systématiquement un certain nombre de paramètres de qualité : la réputation de l'école, la satisfaction des clients et des usagers et les résultats obtenus. Il s'est déjà avéré que l'on peut fort bien mesurer même des facteurs "flexibles" de qualité comme la satisfaction des utilisateurs, et que les résultats peuvent être utilisés par les écoles pour améliorer des aspects spécifiques de la qualité.

En résumé, on peut noter que des perspectives récentes de qualité, comme la qualité du point de vue du consommateur et la qualité du point de vue de la gestion, progressent de plus en plus dans les dispositifs de formation initiale, reflétant les tendances du secteur privé. La valeur de ces nouvelles perspectives de qualité est de plus en plus reconnue, surtout sur le terrain, mais également au niveau des décideurs politiques, même si les différences entre les pays restent considérables. Il semble en outre que les écoles professionnelles, parce qu'elles sont assez proches de la vie professionnelle, sont plus ouvertes aux nouvelles tendances en matière de qualité que les établissements secondaires d'enseignement général.

3.2 Systèmes de qualité et modèles dans la formation continue

3.2.1 Différences avec la formation initiale du point de vue de l'assurance qualité

Les démarches tant traditionnelles que récentes de qualité dans la formation continue diffèrent souvent de façon très notable de celles que l'on trouve dans la formation initiale. Chacun des fournisseurs de formation continue, très nombreux et très divers, propose un certain nombre de mesures de formation pouvant différer considérablement au niveau de leur contenu, de leur niveau, de leur durée, de leur but et de leur coût. En outre, il s'agit d'un secteur extrêmement dynamique où de nouveaux fournisseurs apparaissent chaque semaine, où d'autres disparaissent, et où les cours ne font guère preuve de longévité - certains sont même organisés une seule fois et à l'intention d'un groupe cible très spécifique. Cette situation de mouvance trouve son origine dans les mécanismes de l'offre et de la demande qui prévalent sur le marché. Il n'est donc pas surprenant qu'un petit nombre seulement des mécanismes de contrôle de qualité employés dans la formation initiale soient applicables, même pour la formation continue financée directement ou indirectement par les pouvoirs publics.

Si la plupart des pays ont réglementé une partie du marché de la formation continue par le financement partiel ou intégral de certains types de programmes (notamment formation des chômeurs, enseignement de la deuxième chance, dispositifs de perfectionnement et de recyclage), et parfois par la reconnaissance formelle de certaines des qualifications, dans aucun pays d'Europe on ne trouve un système global et exhaustif de qualifications et certificats de formation continue. Certains développements toutefois vont un peu dans ce sens, par exemple aux Pays-Bas.

De toute évidence, cette absence de tradition d'un mécanisme régulateur global pour le secteur de la formation continue est l'une des premières raisons qui font de l'assurance qualité et des méthodes de contrôle un aspect relativement nouveau dans la formation continue. Une autre raison importante est le caractère extrêmement variable et personnalisé des programmes, qui ne semble guère inciter à appliquer d'autres critères de qualité standardisés que les plus triviaux.

Une troisième différence importante vis-à-vis de la formation initiale (une différence toutefois que l'on peut considérer comme un avantage dans la perspective de l'amélioration de la qualité) est qu'une partie considérable du secteur de la formation continue est soumise aux lois de l'offre et de la demande. Il en résulte que, pour des raisons de concurrence, les fournisseurs doivent assurer et améliorer la qualité de leurs dispositifs et donc chercher à développer des mécanismes spécifiques d'assurance qualité. S'ils y réussissent, ils auront des systèmes élaborés de contrôle de qualité adaptés à leurs besoins, efficaces du point de vue du client et économiquement efficaces en ce qui les concerne eux-mêmes. Ainsi, la pression du marché et l'autonomie intégrale peuvent aboutir à des modèles spécifiques d'assurance qualité. Mais en réalité, ces mécanismes ne fonctionnent souvent pas correctement.

Une autre grande différence relève du fait que l'assurance qualité et le contrôle de qualité constituent un aspect qui ne concerne pas uniquement le fournisseur de formation continue, mais auquel le client concourt lui aussi. Cela est manifeste lorsque la formation est élaborée et dispensée intégralement dans une entreprise, mais reste vrai lorsqu'une entreprise engage des fournisseurs externes : l'adéquation de la politique interne de

formation, la façon dont la formation est préparée, supervisée et menée, l'évaluation, tout cela contribue à l'efficacité de la formation et donc à sa qualité.

On mentionnera encore qu'apparaissent de nouvelles tendances qui compliquent l'adoption de démarches de qualité (et que ce rapport n'étudiera pas en profondeur) :

- l'intérêt croissant de la part des formés pour une forme de validation ou de reconnaissance officielles des efforts de formation qu'ils ont consentis - ce qui nécessiterait une structure globale des qualifications avec des acquis capitalisables;
- la nécessité d'intégrer la formation des salariés dans une stratégie plus ample de développement de l'entreprise - cela exige des fournisseurs de formation continue de disposer d'une ample panoplie de compétences de formation et d'orientation, que peu d'entre eux possèdent;
- le passage d'une formation organisée à un apprentissage permanent dans les entreprises ("l'organisation apprenante").

3.2.2 Systèmes d'assurance qualité et de contrôle de qualité pour la formation continue

Il existe différents mécanismes d'assurance qualité dont certains opèrent selon une formule combinée :

- les mécanismes du marché en tant que tels : la concurrence entre les fournisseurs aboutit à une meilleure qualité;
- le respect de spécifications contractuelles, normalement entre fournisseurs et clients, mais parfois aussi conventions collectives entre les partenaires sociaux;
- des initiatives pour améliorer les mécanismes du marché, par exemple dispositifs d'information et d'orientation des clients de la formation continue, banques de données de la formation continue, établissement de listes de contrôle;
- auto-évaluation volontaire par les fournisseurs de formation ou les services de formation des entreprises, basée sur des critères de qualité (comme aux Pays-Bas), les stipulations de labels de qualité (comme en Allemagne) ou des normes de qualité (comme en France);
- audit et certification des fournisseurs de formation continue par un organisme indépendant, par exemple sur la base des normes ISO 9000;
- délivrance de licences aux formateurs pour dispenser certains types spéciaux de formation (par exemple logiciels, outils de gestion);
- certification ou reconnaissance publiques ou privées de certains programmes (sur la base du respect de certains critères);
- respect de normes pour les fournisseurs multiples, par exemple exigences dans certains secteurs particuliers, critères de profils professionnels définis, satisfaction de critères formels ou informels nationaux/européens;
- soutien public (régional/national/européen) direct et indirect aux initiatives et programmes nouveaux, le financement étant tributaire de la satisfaction de critères spécifiques de qualité;

- intervention directe de l'État par la définition de critères minimaux et/ou la promulgation de lois sur la protection des consommateurs (par exemple dans le domaine de l'enseignement privé par correspondance).

On peut observer que la majorité de ces mécanismes opèrent au niveau institutionnel plutôt qu'au niveau macro (à l'inverse des structures de la formation initiale). En fait, les entreprises de formation qui opèrent sur le marché libre ont besoin d'une certaine forme de contrôle interne de qualité pour rester compétitives. Les grands fournisseurs publics possèdent eux aussi des mécanismes de ce type. Un aspect commun à la grande majorité des mécanismes de contrôle de qualité est la mesure de la satisfaction des clients directement à l'issue du cours, en général par le recours à un simple questionnaire. D'un autre côté, les fournisseurs de formation continue accusent de grandes différences dans leur aptitude à maîtriser d'autres aspects d'un système de contrôle de qualité, comme l'évaluation des besoins de formation, la conception de cours appropriés et la mise en place d'un mécanisme de retour de l'information.

Les nombreux systèmes de qualité existants reflètent la variété de l'offre de formation continue. Ils suggèrent en outre que les mécanismes du marché sont souvent insuffisants à améliorer la qualité, essentiellement pour les raisons suivantes :

- les différents types d'intervention publique (y compris la présence de fournisseurs publics de formation continue) altèrent les mécanismes du marché;
- le succès de toute mesure de formation est fortement tributaire de la contribution et de l'engagement du client;
- l'absence de transparence de l'offre de formation continue;
- l'incapacité des formés (et de leurs employeurs) à évaluer immédiatement la valeur ajoutée de la formation, et donc de retourner au fournisseur des informations adéquates.

Ce mauvais fonctionnement des mécanismes du marché a abouti surtout à trois types d'évolution :

- une variété considérable de mécanismes différents d'assurance qualité (telle que l'illustre la liste fournie), souvent de nature volontaire, mis en place par les fournisseurs de formation continue ou les organismes représentatifs;
- le réexamen des politiques de formation des entreprises, une plus grande attention étant portée à l'efficacité et au rapport coût/bénéfice de la formation entreprise (ce rapport n'y reviendra pas);
- un engagement croissant des autorités et institutions publiques au moyen de mesures directes et indirectes.

Surtout dans les pays où la rapide expansion du secteur de la formation continue est un phénomène assez récent, l'État semble jouer un rôle plus important, avec des efforts vers des systèmes de contrôle de qualité, tout au moins pour une partie du secteur. En Grèce, par exemple, les efforts publics consistent essentiellement en une participation active au marché et en la mise en place de critères de qualité et de systèmes d'assurance qualité pour la formation, qui relèvent d'un cadre législatif ou administratif. Deux exemples d'initiatives lancées par le ministère de l'Emploi avec la participation active des partenaires sociaux :

- le Centre national de certification des organismes de formation continue, dont les principales attributions comprennent l'élaboration de normes et l'institution de procédures de contrôle pour la certification des organismes fournisseurs de formation continue, la validation des programmes offerts et l'agrément des formateurs concernés;
- l'élaboration et l'application d'un système législatif intégré de normes et procédures assurant un niveau minimum de qualité et d'efficacité des activités de formation continue s'adressant à des groupes cibles spécifiques, système cofinancé par l'État et les fonds communautaires et élaboré par des agences publiques ou privées.

En Grèce également, l'établissement en 1992 de l'OEEK (l'office de la formation professionnelle) a revêtu une importance fondamentale pour le développement du système de formation professionnelle, notamment eu égard à son rôle dans l'évaluation des dispositifs de formation professionnelle. L'OEEK a mis en place une série de spécifications, normes, réglementations et directives concernant le niveau matériel et fonctionnel des organismes de formation relevant de sa compétence. Plusieurs activités prévues et menées par l'OEEK ont déjà commencé à influencer le contexte et l'orientation de la discussion actuelle sur la qualité de la formation professionnelle, et il paraît probable qu'elles contribueront à façonner l'effort national à mener dans ce domaine. Il convient par ailleurs de reconnaître qu'en Grèce, ce sont l'obligation des pouvoirs publics de rendre des comptes et la transparence de la gestion financière qui ont constitué le principal moteur de nombreuses initiatives d'assurance qualité.

Dans d'autres pays aussi, on observe que certains organismes, pas forcément publics, jouent un rôle de pionnier dans le débat sur la qualité. Aux Pays-Bas, par exemple, le CEDEO a mis au point deux systèmes :

- un système d'évaluation de la qualité pour les fournisseurs de formation continue, basé sur le modèle de la Fondation européenne pour la gestion de la qualité et pouvant être utilisé tant par les fournisseurs de formation pour leur auto-évaluation que par les évaluateurs externes (avec un financement du ministère des Affaires économiques);
- un système plus ancien, mais un peu plus simple, d'audit et de reconnaissance basé premièrement sur un rapport d'auto-évaluation, deuxièmement sur une vérification par un audit externe et troisièmement sur une analyse des références (anciens clients des fournisseurs).

En Belgique, le plus grand fournisseur "public" d'enseignement professionnel continu, le VDAB, a développé un certain nombre de mécanismes internes de contrôle de qualité tant pour ses propres formations que pour les cours sous-traités à des fournisseurs externes. Ces spécifications devraient exercer une certaine influence sur les mécanismes d'assurance qualité des fournisseurs externes de formation engagés par le VDAB.

Par ailleurs, dans de nombreux pays, les services de formation de grandes entreprises se trouvent de plus en plus soumis à la supervision et au contrôle de qualité. L'entreprise allemande Siemens a mis au point une panoplie de critères de qualité pour la formation (y compris un système de label), qui s'applique aux fournisseurs tant internes qu'externes. Ce n'est là que l'un des exemples de la façon dont plusieurs grands fournisseurs de formation mettent au point leurs propres indicateurs de qualité et critères de performance à titre d'éléments d'un système d'assurance qualité.

Un mot encore sur l'intérêt croissant suscité par la certification des fournisseurs de formation continue au titre des normes ISO 9001 ou ISO 9002. S'il s'agit encore là d'un phénomène marginal sur le marché, certains indices montrent que, dans plusieurs pays (notamment Royaume-Uni, Allemagne et Pays-Bas), un tel certificat deviendra d'ici quelques années une nécessité pour les grands fournisseurs de formation. Cela devrait inciter d'autres organismes de formation continue à adopter eux aussi des démarches d'assurance qualité. Si certains contestent qu'un tel certificat soit applicable au secteur de la formation (les normes étaient à l'origine prévues pour le secteur manufacturier), d'autres y voient une excellente formule pour éviter à l'avenir le contrôle de l'État.

Pour conclure, la situation décrite dans le rapport grec semble applicable à de nombreux pays, le rôle de l'État pouvant être ailleurs moins marqué. Le rapport avance que, certaines exigences légales et administratives mises à part, il n'y a pas au sens strict de système opérationnel formel pour le contrôle de qualité de la formation continue. Néanmoins, on trouve souvent deux ensembles distincts d'activités pouvant être considérées comme des éléments essentiels d'un système (inachevé) de contrôle de qualité :

- le premier ensemble de mesures d'assurance qualité est basé sur l'élaboration et l'application de spécifications, normes, critères, réglementations et directives pour les aspects les plus essentiels de la mise au point et de la mise en œuvre de la formation;
- le deuxième ensemble de mesures est basé sur des évaluations systématiques des activités de formation ou d'éléments opérationnels sélectionnés; les données requises pour ces évaluations sont recueillies par des enquêtes au moyen de questionnaires appropriés remis aux formés, aux formateurs, aux responsables de la formation, aux employeurs, à l'encadrement des entreprises et occasionnellement aux partenaires sociaux.

L'importance des démarches de qualité dans le domaine de la formation continue est donc de plus en plus reconnue. Les développements interviennent toutefois à des allures diverses et de façon non structurée, parce que le marché est fragmenté et que, dans de nombreux pays, il n'y a pas d'organismes désireux ou capables de jouer un rôle de pionnier.

4. Aspects de la qualité de la formation professionnelle en Europe

Nous présenterons brièvement dans ce chapitre un certain nombre d'aspects relatifs à la qualité de la formation professionnelle, en traitant essentiellement les différents thèmes apparus au cours des dernières années. Comme il s'agit ici d'un rapport européen, il est probable que l'importance des thèmes et la façon dont ils sont perçus dans les différents États membres varient. Les aspects traités sont les suivants :

- *l'évolution du rôle des pouvoirs publics et des partenaires sociaux;*
- *la conciliation de la décentralisation et des critères centraux de qualité;*
- *les démarches de qualité en tant que moyen de revaloriser la formation professionnelle;*
- *la contribution des systèmes de qualité à la transparence du marché;*
- *les outils disponibles à l'appui de l'adoption de démarches de qualité;*
- *la pertinence et la valeur ajoutée des pratiques industrielles de qualité (ISO 9000 et GTQ) pour la formation professionnelle;*
- *la coopération européenne et la dimension européenne du débat sur la qualité.*

D'autres aspects importants seront traités à la section 5.2 : "Recommandations de travaux de recherche".

4.1 Évolution du rôle des pouvoirs publics et des partenaires sociaux

4.1.1 Formation initiale

Les chapitres précédents ont montré que l'Europe présente une considérable variété de types et de formes d'intervention des pouvoirs publics dans les mécanismes de contrôle de qualité pour la formation tant initiale que continue. Dans la formation initiale, qui est financée principalement ou souvent exclusivement par les pouvoirs publics, le rôle de l'État est généralement assez important, sauf dans les pays (par exemple Allemagne et Danemark) où les partenaires sociaux apportent eux aussi une importante contribution à la gestion du système et donc assument la responsabilité conjointe de la qualité.

Malgré la prédominance de l'État, ses responsabilités tant pour la conception que pour l'évaluation, deux phases essentielles du point de vue de la qualité, ont commencé à changer dans toute l'Europe. S'il reste difficile de généraliser pour les nombreux pays avec leurs différentes formes de dispositifs de formation professionnelle, on n'en peut pas moins distinguer un certain nombre de tendances qui exercent une influence sur la conception des programmes et la nature de l'évaluation de la qualité.

Le rythme du changement dans l'enseignement et la formation s'accélère partout. Les formules de qualité évoluent, passant de la conformité aux spécifications des inputs au respect des exigences concernant les outputs. Du fait de la complexité croissante de la demande de formation dans la société, les programmes de formation devront de plus en plus avoir des démarches différenciées et être personnalisés, et leur longévité se réduira. La faculté de concevoir et de réaliser rapidement et efficacement et de gérer des

projets gagnera en importance. Les institutions devront justifier davantage leurs prestations; la qualité devra être démontrée et ne pourra plus être simplement extrapolée à partir de l'image de qualité du passé.

Dans cet environnement en pleine évolution, il importe de réexaminer les méthodes tant de conception que d'évaluation, de nombreuses démarches traditionnelles n'en conservant pas moins toute leur valeur. La tendance à la diversification des démarches et des contenus fait changer l'évaluation : depuis une analyse détaillée des contenus et des programmes vers l'examen de la capacité du fournisseur de formation à recourir à des procédures de conception appropriées, à vérifier que la réalisation de la formation est conforme aux critères définis et à adapter les programmes des cours en fonction de l'évolution des exigences ou des attentes. De toute évidence, ces tendances influent aussi sur le rôle traditionnel de l'État en matière de maintien de la qualité de l'offre : les méthodes de contrôle, la nature des évaluations de la qualité et la contribution à la conception initiale des programmes de formation professionnelle vont changer. Dans de nombreux pays, l'inspection scolaire joue un rôle important, qui fait l'objet d'un réexamen. Dans la mesure où l'on peut considérer que ce qui se passe dans certains pays préfigure ce qui se fera dans le reste de l'Europe, on peut s'attendre à une réduction du rôle des pouvoirs publics, auxquels il reviendra essentiellement de spécifier le cadre global; cette réduction ira de pair avec un renforcement de l'intervention des partenaires sociaux, et surtout avec une plus grande autonomie des fournisseurs de formation initiale.

La participation des partenaires sociaux et leur contribution aux questions de qualité s'articulent tant au niveau macro qu'au niveau institutionnel. Ceci devrait aboutir en principe à améliorer la qualité des dispositifs, dès lors que l'on admet que le fondement de la qualité est la satisfaction du client, puisque les clients eux-mêmes peuvent influencer sur la conception, la réalisation et l'évaluation des programmes. Plus important peut-être encore, il existe des indices empiriques montrant que si la formation initiale est aménagée en étroite coopération avec le monde des entreprises, elle est en mesure de s'adapter à l'évolution des conditions du marché.

4.1.2 Formation continue

On observe de considérables différences entre les pays d'Europe en ce qui concerne l'organisation de la formation continue, y compris les mécanismes connexes de contrôle de qualité et le rôle qu'y jouent les pouvoirs publics. Nous avons souligné plus haut que l'intervention de l'État peut concerner la réglementation du marché (dans une certaine mesure), la fixation de critères minimaux (en particulier pour la formation professionnelle financée par les pouvoirs publics) ou la garantie de la validité de certaines qualifications. Dans certains pays, certains de ces éléments font défaut, et ce sont les forces du marché qui sont censées jouer le rôle de mécanisme régulateur; dans d'autres pays, la participation des pouvoirs publics se manifeste dans un certain nombre de mécanismes. L'apparition de nouvelles exigences a amené de nombreux pays à reconsidérer le rôle des pouvoirs publics en matière de qualité dans les dispositifs de formation professionnelle.

En règle générale, l'intervention du secteur public dans le domaine de la formation continue s'est renforcée au cours des dernières décennies dans la plupart des pays d'Europe. Le domaine où ce renforcement est le plus manifeste est la formation des chô

meurs ou des adultes cherchant à améliorer leur niveau de qualification. L'impact relatif sur le marché global de la formation n'en a pas moins diminué du fait de l'apparition d'un secteur privé de la formation régi essentiellement par les lois du marché, c'est-à-dire le jeu de l'offre et de la demande.

Dans le secteur "privé" de la formation continue, il n'existe guère de réglementations, tout au moins de la part des pouvoirs publics. Traditionnellement, la formation continue n'est pas considérée comme un élément du système éducatif, ce qui dans une certaine mesure se reflète dans le fait que l'essentiel du soutien public dont bénéficie cette formation ne provient pas du ministère de l'Éducation, mais d'autres ministères (Emploi, Affaires sociales). La diversité et la multitude des fournisseurs de formation (une estimation grossière pour l'Union européenne relève quelque 80 000 organismes, dont la plupart sont de très petite taille) se reflètent également dans la diversité des démarches de qualité.

On observe deux grandes tendances en matière de contrôle de qualité. La première émane des clients eux-mêmes, qui de plus en plus sont préoccupés par le manque de transparence du marché et veulent que les fournisseurs justifient qu'ils se conforment à des critères de qualité. Des dispositifs comme la délivrance de labels de qualité (comme en Allemagne), des audits indépendants (comme aux Pays-Bas), l'adhésion volontaire à des normes de qualité (comme en France) et la certification ISO 9000 relèvent de cette catégorie. Certaines grandes entreprises imposent par ailleurs leurs propres critères de qualité à leurs fournisseurs de formation.

La deuxième tendance : des organismes gouvernementaux définissent des normes minimums et/ou publient des critères de qualité. Ces critères peuvent être obligatoires (par exemple lorsqu'il s'agit de formations financées par les pouvoirs publics) ou avoir fonction d'orientation. Le premier cas est illustré par ce qui se passe en Grèce. L'introduction de normes minimums par des agences officielles (par exemple règlements pour les plans de formation, normes de coûts, critères qualitatifs pour la conception et la réalisation d'offres de formation, spécifications et lignes directrices pour l'évaluation) est considérée comme un grand pas vers la qualité de la formation continue, un tel effort d'envergure nationale étant sans précédent en Grèce. Il a par ailleurs impulsé un mouvement au titre duquel d'autres organismes publics grecs et les services privés de formation de grandes entreprises ont commencé à adopter et à appliquer des mesures similaires de contrôle de qualité et d'assurance qualité. En Irlande, un système spécifique de "marques de qualité" a été introduit par l'agence de formation et d'emploi en vue de fixer des critères de qualité pour la formation en entreprise.

Le rôle des pouvoirs publics peut ne pas se restreindre à l'instauration d'un cadre légal, à la fixation de critères et/ou à l'évaluation de la qualité de la formation continue. Leur contribution peut revêtir d'autres formes :

- promotion de la prise de conscience de la qualité. Pour que les démarches de gestion de la qualité soient efficaces, il faut aussi que les intéressés soient sensibilisés à la qualité et saisissent le rôle qui est le leur dans la genèse de la qualité. Les pouvoirs publics peuvent ici jouer un rôle;
- agrément des programmes et des étudiants. Avec le développement du marché de la formation continue, qui généralement n'est pas considéré comme un élément du système éducatif, il est de plus en plus nécessaire de valider les qualifications obtenues

par la formation et l'apprentissage. Là encore, l'État pourrait faciliter cette évolution en contribuant à l'émergence d'un système exhaustif mais flexible de qualifications professionnelles et d'unités capitalisables.

On constate qu'il n'y a pas encore de conceptions claires de ce que les pouvoirs publics pourraient et devraient faire en matière de qualité dans la formation continue. En tout état de cause, il sera de plus en plus difficile pour les pouvoirs publics de répondre à des questions auxquelles il était facile jusqu'ici d'apporter une réponse, par exemple :

- quel rôle l'État devrait-il jouer dans la conception des programmes de formation professionnelle et des qualifications correspondantes?
- sur quelle base la compétence des organisations et des individus à dispenser certains types de formation professionnelle devrait-elle être évaluée?
- comment identifier les programmes et les cours qui devraient bénéficier de fonds publics et ceux qui devraient en être privés, et quels devraient être les rapports avec une structure nationale de qualification?
- quels aspects de la formation professionnelle devraient jouer un rôle primordial pour les critères de conception et d'évaluation?
- quand et pourquoi une évaluation de la qualité devrait-elle être menée par les pouvoirs publics?
- comment, dans quelle mesure et par quels liens directs ou non l'évaluation de la qualité devrait-elle être rattachée aux mécanismes de financement?
- dans quelles conditions les acquis d'apprentissage, les unités capitalisables et les modules de cours de chacun (y compris ceux obtenus par l'auto-apprentissage et au moyen de fournisseurs privés de formation) devraient-ils être évalués et certifiés sur un pied d'égalité avec les certificats obtenus par les filières traditionnelles?
- quel rôle de soutien les pouvoirs publics devraient-ils jouer pour la réussite de l'évaluation de la qualité?

4.2 Conciliation de la décentralisation et des critères centraux de qualité

Le légitime souci d'assurer la qualité a conduit de nombreux organismes officiels (et même des organismes indépendants) à définir des critères minimums de qualité pour les dispositifs de formation professionnelle. Définir de tels critères n'est pas aisé. Lorsque les critères sont stipulés en termes généraux, ils ne peuvent guère être utilisés pour l'évaluation de la qualité ou être imposés; ils peuvent en outre entraîner des problèmes d'interprétation. Lorsque les critères de qualité de la formation sont définis en termes plus spécifiques, deux problèmes sont susceptibles de se produire :

- les critères d'envergure nationale risquent de n'être pas adaptés aux conditions locales;
- les critères définis à l'échelon central risquent d'être trop spécifiques pour être applicables aux différents types de formation et d'apprentissage.

C'est donc d'une contradiction inhérente que souffre la stipulation de critères spécifiques de qualité et de procédures d'assurance qualité censés fonctionner et être efficaces pour tout type et toute forme d'activité de formation. Alors que l'on attend d'une part que les critères de qualité de la formation et les procédures d'assurance qualité soient uniformes et indépendants de tout type spécifique de formation, il faut d'autre part qu'ils soient applicables et adaptables à une grande diversité de situations de formation. Une importante tendance que l'on observe en outre pour les offres de formation professionnelle (financées par les pouvoirs publics) est le renforcement de la décentralisation de l'appareil d'État pour permettre aux fournisseurs de formation professionnelle de réagir de manière flexible à la demande et aux spécificités locales. Là encore, il peut y avoir conflit avec les efforts visant à stipuler et à imposer des critères centraux ou nationaux de qualité en vue d'assurer certains niveaux de qualité.

L'importance de ce conflit entre la nécessité d'une plus forte décentralisation et d'une personnalisation d'une part et l'existence ou la nécessité de critères centraux et déterminés de qualité d'autre part varie en fonction du type de dispositif de formation professionnelle. Les différents concepts d'assurance qualité que l'on trouve dans différents pays pour différents types de formation professionnelle reflètent le pluralisme qui découle des modalités fondamentales de réglementation du marché et des institutions publiques. Selon les structures de l'offre et leurs objectifs, il y a différentes conceptions de la qualité et de l'assurance qualité, et donc de la nécessité et de la valeur ajoutée de critères centraux de qualité. La formalisation revêtant la forme de la bureaucratisation fait concurrence à la flexibilité et à l'orientation sur le client. Ainsi, toute forme de réglementation doit s'efforcer d'établir un équilibre entre orientation sur le marché et stipulation législative.

Manifestement donc, il importe de réfléchir davantage tant aux contenus qu'à la formulation de critères de qualité pour la formation professionnelle, de façon à les rendre aussi spécifiques, mais également aussi largement applicables que possible. Une démarche qui peut être utilisée pour les qualifications reconnues au niveau national consiste à mettre l'accent sur les objectifs fondamentaux du cours, mais en laissant aux fournisseurs le soin de déterminer en toute autonomie comment atteindre ces objectifs. Une telle démarche peut cependant ne pas convenir à d'autres formes de formation.

4.3 Démarches de qualité en tant que moyen de revaloriser la formation professionnelle

Un problème que l'on oublie souvent lorsque l'on traite de la formation professionnelle est celui du faible statut social et de la médiocre réputation de la formation initiale. Dans de nombreux pays, l'enseignement professionnel souffre d'une mauvaise image de marque; il est même parfois considéré comme une filière de deuxième classe accueillant ceux qui ne sont pas capables de suivre les filières générales. Les jeunes et leurs parents associent aujourd'hui prestige et sans doute aussi réussite professionnelle à l'enseignement général sanctionné par un diplôme supérieur. La formation professionnelle suscite moins d'attention, bénéficie de moins de ressources et est considérée par les élèves et les parents comme une option de deuxième classe. Les jeunes n'ont souvent d'autre choix qu'entre les établissements d'enseignement général pour les meilleurs et les écoles professionnelles pour les autres. Récemment encore, les dispositifs de formation initiale

ne recevaient guère d'attention des pouvoirs publics dans de nombreux pays d'Europe; les choses ont toutefois commencé à évoluer.

Le médiocre statut de la formation professionnelle est parfois dû au fait que les emplois de l'industrie (manufacturière), et d'une façon plus générale tout travail d'ouvrier, sont considérés comme inférieurs. Tout ceci aboutit à un cercle vicieux : un enseignement dont le statut est médiocre attire des enseignants peu motivés et un petit nombre seulement de bons élèves, qui se retrouvent par conséquent insuffisamment qualifiés et confirment ainsi l'image de filière de deuxième classe à statut social médiocre.

En fait, du point de vue des programmes des cours, il est plus facile de répondre aux exigences des clients dans la formation professionnelle que dans l'enseignement général, parce que le groupe cible (le client) est mieux connu et qu'il intervient souvent dans le programme, surtout dans les pays qui ont une forte tradition de participation des partenaires sociaux à la conception, à la réalisation et à l'évaluation de la formation professionnelle. Il est donc en principe plus facile de définir des objectifs de formation dans la formation professionnelle. Un second avantage du point de vue de la qualité est que la formation professionnelle est, à des degrés variables, de nature pratique et orientée sur son application. On sait que la plupart des individus apprennent plus vite et retiennent davantage lorsqu'ils apprennent par des méthodes appliquées.

Il s'agit là d'avantages inhérents à la formation initiale, qui peuvent non seulement aider à atteindre plus facilement les objectifs de qualité, mais aussi rendre la formation professionnelle plus intéressante, en rehausser le statut et motiver enseignants et élèves. Des recherches complémentaires seront toutefois nécessaires pour corroborer cette hypothèse et montrer comment ces avantages intrinsèques pourraient être exploités de manière plus systématique.

4.4 Contribution des systèmes de qualité à la transparence du marché

Le grand nombre de fournisseurs de formation continue dans tous les pays d'Europe et la diversité des formations offertes entraînent des problèmes de transparence au niveau tant de la connaissance des dispositifs offerts et de l'accès à ces dispositifs que de leur adéquation et de leur qualité. Certains sont d'avis qu'en vertu de la logique de la concurrence qui s'exerce sur le marché, cette situation trouvera d'elle-même sa solution au bout d'un certain temps. Or, pour les motifs suivants, cette solution n'interviendra que dans une certaine mesure :

- la plupart des entreprises d'Europe n'ont pas de stratégie claire de formation;
- les besoins des clients sont souvent mal définis, ce qui fait que, pour une bonne part, la formation continue est plutôt le fait de l'offre que de la demande;
- il est pratiquement impossible d'évaluer la valeur réelle et le rendement de la formation continue;
- le secteur public est un acteur important dans ce domaine, soit directement (fourniture de formation par des organisations financées par les pouvoirs publics), soit indirectement (incitations et primes pour certains types de formation), soit en tant que gros client.

Ce sont donc des problèmes de qualité, une transparence insuffisante et un fonctionnement inégal des mécanismes du marché qui constituent l'aboutissement de l'interaction d'un certain nombre de facteurs. Une situation de meilleure transparence au niveau de l'offre et de la demande bénéficierait à toutes les parties concernées.

L'introduction de dispositions de contrôle de la qualité dans la formation continue (par des organismes publics ou indépendants ou par les fournisseurs eux-mêmes) a souvent pour motif le désir d'une plus grande transparence du marché et la conviction que ces dispositions aboutiront effectivement au résultat recherché. Un marché plus transparent de la formation continue, avec un contrôle de qualité intégré, est souvent considéré comme un atout important pour la croissance économique et la compétitivité. Dans la plupart des domaines de la formation continue, de nombreux arguments plaideraient, notamment en ce qui concerne les questions de la certification et du soutien aux démarches novatrices en matière de qualité, en faveur de l'intervention des pouvoirs publics dans ces développements.

De nombreux efforts ont été entrepris ces dernières années pour améliorer l'assurance qualité dans la formation continue; ils ont souvent eu des résultats positifs. Il semble toutefois qu'il soit encore trop tôt pour dire si ces mécanismes ont réussi à améliorer la transparence du marché. Bien sûr, on note toujours certaines améliorations lorsque des dispositions relatives à la qualité sont mises en place, mais on peut se demander si c'est là le moyen le plus efficace d'y parvenir.

Un autre thème qu'il importe d'aborder est que, si de nombreux fournisseurs de formation ont engagé des efforts considérables pour améliorer la qualité de leurs programmes, la corrélation directe de ces efforts avec la position et le succès des fournisseurs concernés sur le marché est loin d'être démontrée. Cela peut être une simple question de temps, mais il peut également s'agir d'un indice que les mécanismes du marché ne fonctionnent pas de façon optimale dans le secteur de la formation.

Enfin, la transparence du marché devrait passer à l'ordre du jour de la formation initiale également, en raison du renforcement de la décentralisation et de la personnalisation des dispositifs. Les mécanismes traditionnels d'assurance qualité de la formation initiale devront donc s'adapter eux aussi.

4.5 Outils disponibles à l'appui de l'adoption de démarches de qualité

Les démarches d'assurance, de contrôle et de gestion de la qualité ne peuvent se concrétiser à défaut pour les intéressés de pouvoir recourir à un certain nombre d'outils standard appropriés. En usant de critères, modèles, listes de contrôle, méthodes et autres instruments adéquats, les personnes qui interviennent dans certains types spécifiques de dispositifs de formation professionnelle pourraient, avec un effort minimal, mettre en place leur système de qualité sans devoir réinventer la roue.

Mais il reste beaucoup à faire dans ce domaine. Si divers développements importants se produisent dans toute l'Europe, il importe encore d'étudier et d'élaborer des outils appropriés, par exemple :

- spécifications, critères et normes de qualité généralement admis convenant à des types spécifiques de formation professionnelle, y compris mécanismes permettant d'évaluer dans quelle mesure les spécifications sont respectées;
- méthodes appropriées et efficaces pour mener des analyses adéquates des besoins de formation au niveau de l'entreprise et au niveau sectoriel et/ou régional/national;
- lignes directrices et méthodologies pour aider les entreprises à élaborer des spécifications adéquates à l'intention de leurs fournisseurs de formation ou de leurs propres services de formation, afin d'harmoniser besoins de formation et exigences de l'entreprise;
- lignes directrices claires sur les méthodes didactiques les plus adéquates dans des circonstances données : nature du sujet, niveau du groupe cible, ressources et temps disponibles, etc.;
- une gamme complète d'instruments et d'outils d'évaluation, y compris méthodes d'auto-évaluation, pour couvrir tous les aspects de la fourniture de formation professionnelle;
- indicateurs de qualité appropriés pour superviser et évaluer les développements en matière de qualité, et méthodes pour déterminer et utiliser ces indicateurs;
- études de cas bien documentées montrant comment des démarches d'assurance qualité ont été appliquées, y compris les résultats obtenus et les enseignements tirés.

La plupart des éléments figurant dans cette énumération existent déjà sous une forme ou une autre. Ce qu'il faut, c'est les intégrer dans des lignes directrices et des panoplies d'outils exhaustives et plus spécifiques à l'intention des décideurs, des fournisseurs et des consommateurs de formation professionnelle. On peut citer parmi les exemples existants les outils et les méthodologies complètes d'assurance qualité déjà élaborés par certaines grandes entreprises.

Il importe de formuler dans ce contexte deux observations critiques. Le premier aspect concerne la validation scientifique et la fiabilité de bon nombre des outils, critères et concepts fondamentaux qui existent. Ils ne semblent que pour un petit nombre d'entre eux être basés sur des méthodes et des démarches scientifiquement fondées. On ne s'est guère préoccupé jusqu'ici d'une discussion explicite des critères de qualité, de leur analyse méthodologique, des principes présidant à leur conception et des perspectives de qualité sur lesquelles ils se basent. Des efforts méthodologiques et des recherches empiriques s'imposent pour consolider les outils actuels et futurs en matière de qualité.

Une seconde observation critique est le risque que les normes, les critères de qualité et les mécanismes de contrôle associés se concentrent essentiellement sur les caractéristiques des inputs et des outputs, de même que sur les réglementations légales et administratives. Si cela aide à améliorer la qualité et sans doute aussi la responsabilité publique (pour la formation continue financée par les pouvoirs publics), cela ne renforce pas nécessairement l'élaboration et la mise en œuvre de structures efficaces de gestion pour l'assurance qualité et l'amélioration permanente de la qualité. En d'autres termes, insister sur la qualité dans la formation professionnelle n'aboutit pas automatiquement à la gestion totale de la qualité (telle qu'elle est exposée ci-dessous).

4.6 Pertinence et valeur ajoutée des pratiques industrielles de qualité (GTQ et ISO 9000) pour la formation professionnelle

4.6.1 Gestion totale de la qualité (GTQ)

L'intérêt croissant pour la GTQ dans tous les types d'entreprise et d'organisation n'est pas passée inaperçu dans le secteur de la formation professionnelle initiale et continue. À l'heure actuelle, de nombreux fournisseurs de formation professionnelle dans toute l'Europe se sont mis à adopter intégralement ou partiellement la GTQ, y compris des stratégies d'orientation des clients, d'assurance qualité, d'amélioration permanente de la qualité et d'orientation sur les processus. La plupart de ces démarches de qualité récentes ont été adaptées à partir de méthodes qui ont fait la preuve de leur utilité et de leur efficacité dans d'autres secteurs. De nombreuses méthodes d'assurance qualité dans la formation professionnelle sont basées sur une typologie classique de fournisseurs de formation dispensant des cours et programmes spécifiques. Cela facilite l'analogie avec la production industrielle et les services de masse, et donc la philosophie qui y règne en matière de qualité.

Là où un nombre croissant d'organisations adoptent des concepts et méthodes de GTQ, tant dans la formation initiale que dans la formation continue, elles le font parce qu'elles sont convaincues que cela améliorera la qualité de leurs dispositifs. Actuellement, dans la formation initiale, les principaux avantages que l'on peut observer chez les "pionniers" sont des améliorations :

- de la perception externe de la qualité et de l'image de marque, grâce à des choix politiques internes plus clairs, à une meilleure orientation sur les clients et à un marketing plus efficace;
- de l'organisation interne, avec une gestion plus efficace, une meilleure motivation des personnels et une communication interne plus ouverte et plus efficace;
- des services non éducatifs, c'est-à-dire des services et activités fournis par l'institution en plus de la réalisation du programme des cours (inscription, gestion, etc.);
- des services et produits éducatifs : la pertinence du programme des cours, la qualité pédagogique de l'enseignement, l'efficacité de l'analyse des besoins, etc.

Les mêmes avantages peuvent s'appliquer dans la formation continue; en outre, pour la formation continue commerciale, on a l'avantage potentiel d'une meilleure satisfaction de la clientèle et d'une meilleure efficacité des processus internes.

Malgré les premiers succès lors de l'adoption des principes de la GTQ par des fournisseurs de formation professionnelle, qui représente encore un phénomène marginal, il s'est avéré que la simple adaptation de conceptions et de méthodes d'autres secteurs industriels a des limites. Eu égard à la demande et à l'offre de formation personnalisée, de formation en tant qu'élément du consulting d'entreprise, d'apprentissage ouvert, de formation en entreprise et au poste de travail, etc., les dispositifs de formation professionnelle présentent de moins en moins d'analogie avec la "chaîne de production industrielle". Un second problème qui peut se poser dans le contexte de l'adoption de la GTQ dans la formation professionnelle est que l'on se concentre sur l'organisation et les processus internes et non pas nécessairement sur les aspects de la conception. La GTQ se réfère pour la conception au client, mais, sauf dans la formation continue orientée sur

l'entreprise, le client des dispositifs de formation professionnelle est inconnu ou alors il n'est pas en mesure de spécifier ses exigences.

4.6.2 ISO 9000

ISO 9000 est une série de normes internationales d'assurance qualité, qui ne constitue qu'un élément de la gestion totale de la qualité. Les normes sont nettement orientées sur les processus, avec des descriptions générales des spécifications, mais avec une terminologie dérivée de la fabrication. Les principes sur lesquels se fondent les normes peuvent être résumés de la façon suivante :

- l'organisation a de clairs objectifs de qualité;
- des accords clairs existent entre tous les intéressés;
- l'organisation dispose des ressources nécessaires pour atteindre le niveau de qualité requis ("capacité");
- l'organisation est libre de définir quels processus et quelles ressources sont nécessaires pour assurer la qualité de ses produits ou services;
- tous les processus et systèmes font l'objet d'une supervision, avec au besoin une évaluation et des modifications;
- tout ce qui est nécessaire pour l'assurance qualité est documenté;
- la documentation de la qualité permet la vérification et la "preuve" de l'assurance qualité.

Si une organisation considère qu'elle satisfait aux exigences, elle doit demander à une organisation d'audit reconnue de mener un audit externe de son système de qualité. Si cet audit établit la conformité aux exigences de l'ISO, il est délivré un certificat.

L'adoption des normes ISO 9001 ou ISO 9002 semble appropriée en tant que cadre opérationnel de l'assurance qualité pour les dispositifs de formation professionnelle, car :

- elle implique la fixation d'objectifs pour la formation professionnelle et améliore ainsi la transparence de la formation fournie;
- elle considère la formation professionnelle non pas à titre de processus isolé, mais dans le contexte des objectifs de qualité d'une institution;
- elle peut servir de moyen pour parvenir à la compatibilité européenne de la gestion de la qualité dans la formation professionnelle.

L'application des normes n'est toutefois pas évidente. Les exigences doivent être "interprétées", avant de pouvoir être appliquées à un fournisseur de formation professionnelle. Cette interprétation concerne tant la terminologie, ce qui est relativement aisé, que les processus concernés, ce qui est parfois moins simple. En outre, l'ordre des différents paragraphes pourra sembler "anormal" ou même "illogique" à de nombreux représentants du monde de la formation.

Lorsqu'on analyse l'état actuel des choses en ce qui concerne l'application des normes ISO 9000 (en général ISO 9001) par les fournisseurs de formation professionnelle en Europe, force est de conclure que, d'une façon générale, la certification en vertu de ces normes ne constitue encore qu'un phénomène marginal. Elle suscite toutefois un intérêt

marqué et de plus en plus fort, suivant dans les différents pays l'application d'ISO 9000 dans d'autres secteurs. Les principaux arguments en faveur d'une certification sont les suivants :

- amélioration de l'image sur le marché, et notamment confirmation du rôle de pointe;
- réponse à la demande des principaux clients (eux-mêmes certifiés);
- obtention d'une reconnaissance officielle des efforts de qualification entrepris.

Les principaux avantages dont il est fait état pour la certification des fournisseurs de formation continue au titre d'ISO 9000 sont les suivants :

- le certificat jouit d'un grand prestige externe;
- les fournisseurs publics de formation continue peuvent justifier qu'ils se conforment aux critères professionnels;
- on dispose déjà d'une certaine expérience d'ISO 9000;
- la certification établit un itinéraire visible et compréhensible pour l'amélioration interne de la qualité;
- les exigences requises (par exemple politique de qualité, manuel, procédures, audits, etc.) fournissent un cadre global mesurable pour les efforts de qualité.

On ne dispose guère d'expériences d'ISO 9000 dans la formation initiale, seule une poignée d'établissements professionnels (par exemple en Belgique et au Danemark) étant déjà certifiés. Les développements de la politique danoise valent d'être évoqués. Depuis le début des années 90, un certain nombre d'écoles mènent des projets de qualité ayant pour ambition d'obtenir une certification au titre d'ISO 9000, et plusieurs l'ont effectivement obtenue. Mais, dans son Plan stratégique de qualité de 1995, le ministère de l'Éducation se prononce contre une telle certification des systèmes de contrôle de qualité en ce qui concerne la formation initiale ordinaire. Les arguments avancés contre la certification de ces cours expriment la crainte qu'elle puisse entraver la créativité et l'innovation et faire inutilement double emploi avec les audits de l'inspection scolaire. La grande ligne d'argumentation est que les normes ISO 9000 ne devraient être appliquées qu'aux formations menées sous contrat, où un établissement peut devoir justifier qu'il se conforme à des exigences internationalement reconnues (par exemple norme ISO 9000) pour obtenir un contrat.

Il convient de noter que, si le ministère avait initialement apporté son soutien aux nombreux projets différents de qualité dans les écoles, c'est parce qu'il désirait étudier dans quelle mesure le concept ISO 9000 pourrait être appliqué à titre de critère dans les activités de formation professionnelle. Suite aux travaux de développement menés ces dernières années, le ministère a maintenant conclu que les établissements d'enseignement professionnel ne devraient pas essayer d'établir un système de contrôle de qualité prévoyant une certification externe pour les cours de formation initiale (qui constituent plus de 80 % des activités), mais qu'un tel système pourrait fort bien être utilisé pour les activités génératrices de revenus.

Ainsi, la certification au titre d'ISO 9000 ne mettra pas fin au débat sur l'assurance qualité et la gestion de la qualité dans les institutions de formation. Elle doit être considérée comme un outil formalisé permettant d'assurer la qualité dans les dispositifs de formation professionnelle, tandis que la définition des contenus (y compris critères de qualité, indicateurs, procédures d'évaluation) devra découler d'autres sources. Mais force est

d'admettre qu'il n'y a pas actuellement d'alternative à ISO 9000 présentant tous les mêmes avantages, notamment la reconnaissance par des entreprises d'autres secteurs et la dimension internationale. C'est en fin de compte le marché qui décidera si (et quand) la certification est rentable du point de vue des coûts. Le sentiment général est que, si ISO 9000 n'est peut-être pas la meilleure démarche, le monde de la formation professionnelle aurait avantage à user de normes "analogues à ISO 9000", mais plus spécifiquement adaptées au monde de l'enseignement et de la formation. Des initiatives en ce sens sont engagées dans plusieurs pays, mais on ne saurait dire encore si elles aboutiront à des critères acceptés par le marché, sans parler de critères reconnus à l'échelon international.

4.7 Coopération européenne et dimension européenne du débat sur la qualité

Au cours des dernières décennies, les aspects relatifs à l'enseignement et à la formation ont de plus en plus été discutés au niveau européen, et les aspects de qualité sont désormais eux aussi à l'ordre du jour. Cela n'a rien de surprenant : la GTQ tout comme la certification ISO 9000 constituent des tendances de portée internationale, et l'innovation dans la formation a été impulsée par de grandes initiatives européennes de formation faisant appel à la coopération de nombreux fournisseurs de formation de toute l'Europe.

Certains avancent que la simple existence des milliers de projets PETRA, COMETT, ERASMUS et TEMPUS a fait progresser la prise de conscience des véritables déterminants de la qualité de l'enseignement et de la formation dans toute l'Europe, stimulant ainsi la réflexion sur la finalité, les critères et la qualité de l'enseignement et de la formation. Les programmes de coopération constituent donc une importante incitation à l'amélioration de la qualité des programmes locaux et représentent souvent un complément de la "réflexion nationale" sur les questions de qualité. Mentionnons encore les activités que mène depuis longtemps le CEDEFOP en vue d'harmoniser à l'échelon communautaire les spécifications des qualifications de formation professionnelle de nombreux groupes de professions qualifiées. Le CEDEFOP a en outre mené des études comparatives sur de nombreux aspects de la formation professionnelle où la qualité joue un rôle.

Mais, dans l'ensemble, la coopération et l'échange d'expériences sont encore limités en Europe en ce qui concerne les questions spécifiques de la qualité dans la formation professionnelle. La discussion sur la qualité demeure essentiellement une affaire nationale. Il faudrait que l'on appréhende mieux les aspects qu'il serait plus judicieux de traiter au niveau européen. En d'autres termes, quelle est la valeur ajoutée et quelles sont les priorités en ce qui concerne par exemple :

- les recherches et les études menées pour des organisations européennes telles que la Commission européenne et le CEDEFOP et des organisations internationales comme l'OCDE, l'UNESCO et l'OIT;
- l'échange d'expériences et d'outils et la diffusion des pratiques positives;
- l'évaluation et l'homologation des fournisseurs de formation professionnelle et/ou des programmes au niveau européen;
- l'élaboration de critères européens de qualité;

- le renforcement des principes d'assurance qualité dans les projets soutenus par le programme LEONARDO DA VINCI ou le Fonds social européen;
- la promotion d'une meilleure transparence du marché pour certains types de dispositifs de formation professionnelle (continue) au niveau européen?

Il ne s'agit pas là uniquement d'aspects pratiques, mais aussi de questions qui revêtent une importance politique, le principe de subsidiarité étant maintenant solidement implanté dans le Traité de Maastricht. Et il s'agit en outre d'un domaine très délicat, englobant de nombreux thèmes qui, même à l'échelon national, ne font pas l'unanimité.

5. Conclusions et recommandations de travaux de recherche

5.1 Cadre d'analyse de la qualité de la formation professionnelle

Ce rapport a montré que la qualité de la formation professionnelle est un thème complexe. La complexité est l'aboutissement de l'interaction de nombreux aspects :

- la diversité et le nombre des programmes et des fournisseurs de formation professionnelle;
- les différents objectifs poursuivis par les dispositifs de formation professionnelle;
- le nombre d'acteurs concernés;
- les différentes perspectives en matière de qualité.

Il ne semble actuellement pas possible ou même désirable d'élaborer une théorie unifiée au sein de laquelle pourraient être discutés tous les aspects possibles de la qualité de la formation professionnelle. Il est par contre possible d'élaborer un certain nombre de cadres ou de modèles pouvant guider les travaux d'analyse, les recherches ultérieures et la compréhension des problèmes qui se posent. Plusieurs modèles peuvent être envisagés. Ceux qui sont présentés dans ce rapport se basent tous sur un concept brièvement présenté dans l'ouvrage *"Achieving Quality in Training"* (cf. bibliographie, référence n° 62, p. 277-278) et enrichi par les contributions des experts qui ont rédigé les rapports nationaux.

Les modèles présentés sont tous très similaires et ont en commun une structure "stratifiée". Les "strates" correspondent au niveau auquel la qualité est considérée. Selon les aspects qui sont regroupés, on peut distinguer de cinq à sept "strates". Ce rapport considère cinq strates :

- politique et administration;
- institution/organisation de formation professionnelle (école, institution ou fournisseur de formation);
- programmes et cours de formation;
- enseignants et formateurs;
- formés (stagiaires/étudiants/élèves) et leur processus d'apprentissage.

Le premier modèle (voir tableau ci-dessous) examine la qualité de la formation selon deux perspectives simultanées. La première est celle des différentes strates évoquées plus haut. Dans cette perspective, il s'agit à chaque niveau surtout de savoir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints. La seconde perspective est celle de la différence entre qualité de conception (définition des objectifs, des buts, des contenus) et qualité de conformité (mesure dans laquelle ce qui était prévu a été réalisé). À partir de ces deux dimensions, on peut tracer une matrice 5x2 dans laquelle s'inscrivent la plupart des considérations de qualité. Une distinction est opérée entre formation initiale et formation continue, les aspects susceptibles d'être pris en considération étant indiqués en *italiques*.

Modèle 1 : Strates de qualité/qualité de conception et de conformité des dispositifs de formation professionnelle				
Strate	Qualité de conception		Qualité de conformité	
	Formation initiale	Formation continue	Formation initiale	Formation continue
Politique et administration	Équilibrage des demandes éducatives Caractère exhaustif du dispositif Gestion rationalisée	Définition des besoins de formation de l'entreprise Stratégie de marketing Choix des mécanismes de réalisation	Politique de supervision Précision, rapidité et flexibilité de la gestion	Compréhension de l'impact des tendances sur les exigences de formation
Institution	Organisation interne Politique du personnel Participation des utilisateurs	Personnalisation Services commerciaux Contrôle de l'image de marque	Activités scolaires Gestion des ressources financières	Maintien du niveau des services
Programme du cours et réalisation	Pertinence des contenus Cohésion interne Pertinence Manuels d'apprentissage	Adéquation de la formation aux besoins Choix de la forme appropriée de formation	Conformité du programme à la conception et aux objectifs définis Résultats du cours	Cours répondant aux besoins Prise en compte des réactions des utilisateurs
Enseignant, formateur	Expérience Compétences didactiques et pédagogiques	Expérience Qualifications des formateurs	Maintien de la qualification Remise à jour de la qualification	Recyclage Capacité d'orientation
Formé	Attitude d'ouverture vis-à-vis de l'apprentissage Qualifications initiales	Aptitude à la formation continue	Résultats du formé	Amélioration des résultats

Ce tableau, qui englobe 10 domaines pour la formation initiale et la formation continue, constitue un moyen assez simple d'ordonner les différents facteurs contribuant à saisir la qualité. En d'autres termes, la qualité "totale" des dispositifs de formation professionnelle est tributaire de la mesure dans laquelle la qualité est réalisée simultanément dans les 10 domaines. Il peut par exemple y avoir des stratégies de formation très judicieuses définies au niveau de la politique, mais si les formateurs qui devraient les réaliser font défaut, le résultat final sera médiocre. De même, une institution peut avoir d'excellentes procédures internes d'assurance et de gestion de la qualité, mais là encore, si la conception des programmes n'est pas basée sur des besoins réels, la qualité s'en ressentira.

On peut formuler sur ce modèle trois observations d'ordre général :

- Les paradigmes de qualité dans l'enseignement et la formation concernent traditionnellement plutôt les niveaux inférieurs (enseignement, apprentissage) ou le niveau politique le plus élevé (politique de la formation). Les conceptions actuelles orientées sur la gestion de la qualité complètent ces démarches traditionnelles en mettant davantage l'accent sur le niveau intermédiaire, celui de l'organisation et des programmes.

- La qualité de conception et la qualité de conformité ne sont pas des processus indépendants. Elles s'influencent mutuellement par une série de mécanismes. Une façon de visualiser la différence est de considérer la qualité de conception comme la boucle externe du processus de qualité (dont l'objet est constitué par les aspects stratégiques et à long terme) et la qualité de conformité comme une série de boucles internes contribuant à l'amélioration progressive de la qualité.
- La qualité n'est pas uniquement l'affaire du fournisseur (comme le montre le modèle). Dans la formation continue notamment, le modèle stratifié s'applique également au consommateur, c'est-à-dire aux organisations qui ont des besoins de formation : il leur faut également une politique de formation, une gestion interne efficace, etc. Cet aspect ne sera toutefois pas approfondi ici.

Ce modèle peut aussi être utilisé comme un cadre de définition de stratégies d'évaluation et d'indicateurs de qualité. Des exemples de domaines d'évaluation et d'indicateurs potentiels de qualité sont présentés dans le modèle ci-dessous.

Modèle 2 : Exemples de domaines d'évaluation et d'indicateurs de qualité des dispositifs de formation professionnelle				
Strate	Qualité de conception		Qualité de conformité	
	Formation initiale	Formation continue	Formation initiale	Formation continue
Politique et administration	Adéquation du repérage des besoins de formation Efficacité de la traduction des besoins de formation en objectifs et conceptions	Idem (mais plutôt au niveau micro-économique)	Utilisation économiquement efficace des ressources Équilibre approprié des dispositifs de formation	Mise en œuvre systématique de la politique définie Rentabilité du plan de formation
Institution	Efficacité des plans de formation dans l'obtention des résultats désirés	Succès du positionnement sur le marché Offre adéquate de cours de formation	Efficacité de la gestion de la formation et de la gestion financière Motivation du personnel	Rentabilité de la réalisation Assurance qualité des processus
Programme du cours	Pertinence des contenus et des méthodes	Orientation sur le client	Mise à disposition d'outils et matériels de formation	Satisfaction des clients
Enseignant, formateur	Compétences et qualifications appropriées	Expérience professionnelle	Performances pendant le cours	Attitude vis-à-vis des formés
Formé	Qualifications et préparation adéquates	Motivation	Taux de réussite des formés	Satisfaction des besoins des clients

On le voit, la "qualité de conception" se réfère dans la formation professionnelle au choix des inputs, tout comme aux phases de conception et de planification des processus concernés. La "qualité de conformité" se réfère dans la formation professionnelle aux processus eux-mêmes, ainsi qu'à leurs résultats. Ces modèles peuvent donc être utiles du point de vue de la théorie d'un système.

Un autre modèle voisin s'efforce de repérer pour chaque "strate" le "modèle" ou la théorie scientifique les plus adéquats et de constituer à partir de ces théories des stratégies et des procédures de qualité. La "qualité" est alors une notion globale, qui recourt à un choix équilibré de notions d'une série de théories spécifiques.

Modèle 3 : Rattachement de la qualité aux théories, stratégies et procédures			
Strate	Modèles et théories	Stratégies	Procédures
Politique et administration	Démarches économiques et commerciales Démarches législatives	Analyses coût/bénéfice Lois et textes d'application Normes	Conditions financières globales Respect des réglementations et des normes
Institution	Concepts de situation Théories structurelles Comportement organisationnel Communication	Analyses organisationnelles Analyses du climat de l'entreprise Organisation apprenante Gestion totale de la qualité	Critères d'efficacité (chiffre d'affaires, bénéfice, taux d'erreur, etc.) Satisfaction de la clientèle Étalonnage
Programme du cours et réalisation	Principes didactiques Principes pédagogiques Concepts méthodologiques	Objectifs d'enseignement et d'apprentissage Structure modulaire Stratégies d'évaluation	Coûts Fiabilité Validité, représentativité
Enseignant, formateur	Théories de la motivation Théories du recrutement Théories des conflits Théories de l'action	Gestion des ressources humaines Gestion de la qualité Formation des formateurs	Stratégies d'évaluation Auto-observation Observation d'autrui Techniques d'interview
Formé	Théories de la motivation Théories de l'apprentissage Coopération Théories de l'action	Satisfaction Amélioration de l'apprentissage Perspectives au poste de travail Flexibilité dans l'entreprise	Auto-observation et observation d'autrui Tests d'aptitude Critères de qualité des tests

On pourrait développer encore ces modèles en repérant clairement dans chaque strate les intéressés, leurs attentes et leur perspective de qualité. D'autres possibilités d'extension consistent à définir clairement les relations entre client et fournisseur, de même que les différents types d'outputs et leurs caractéristiques de qualité (un aspect lié à l'évaluation et aux exemples d'indicateurs de qualité fournis au modèle 2). Pris ensemble, ces modèles permettent d'obtenir un cadre global dans lequel, en principe, tous les aspects de la qualité dans la formation professionnelle peuvent être discutés et mis en corrélation.

Lors de la mise en œuvre des démarches de qualité, les modèles peuvent encore servir de point de départ. Il peut toutefois être utile de regrouper les lignes des matrices en trois catégories :

- ce qui peut être réalisé au niveau central (essentiellement strate de la politique et de l'administration, mais aussi en partie strate du programme);
- ce qui peut être réalisé au niveau de l'institution et du fournisseur de formation professionnelle (strates de l'institution, du programme du cours et en partie du formateur);
- ce qui peut être réalisé au niveau de l'individu (strates du formateur et du formé).

Du point de vue de la réalisation, le recours à des modèles inputs-outputs peut également être utile. Ces aspects, qui nécessiteraient une démarche différente, ne seront pas évoqués plus en profondeur dans ce rapport. La section qui suit aborde un certain nombre d'aspects méritant une analyse et un examen plus approfondis qui, pour la plupart, concernent les questions de réalisation.

5.2 Recommandations de travaux de recherche

Cette section énumère un grand nombre de thèmes sur lesquelles il importerait de mener des recherches. Ils résultent d'une analyse des 7 rapports nationaux et de recherches complémentaires. Ils peuvent être considérés comme un cadre d'action pour les chercheurs et les experts de la formation professionnelle au niveau européen, national et régional. Certains de ces thèmes suscitent l'intérêt depuis déjà un certain temps, d'autres ne sont à l'ordre du jour que depuis peu.

5.2.1 Politique de la formation professionnelle

Objet de l'assurance qualité et des démarches de gestion de la qualité

Pourquoi l'assurance qualité et les démarches de gestion de la qualité sont-elles de plus en plus recherchées dans la formation professionnelle? Pourquoi l'accent est-il de plus en plus mis sur la qualité dans le débat politique sur la formation professionnelle? Qu'est-ce qui incite les fournisseurs de formation à adopter de nouvelles démarches de qualité? Qu'espèrent-ils atteindre? Quels devraient être les objectifs de ces nouvelles démarches?

Décentralisation contre critères "centraux" de qualité

Une tendance importante que l'on observe dans la formation professionnelle est la décentralisation croissante de l'appareil de l'État pour permettre aux fournisseurs de formation professionnelle de réagir avec flexibilité aux demandes et aux conditions locales. En même temps, l'accent est de plus en plus mis sur l'instauration et l'utilisation de critères centraux ou nationaux de qualité afin d'assurer certains niveaux de qualité. Ces tendances ne sont-elles pas contradictoires, et si oui, dans quelle mesure? Peuvent-elles être conciliées?

Stratégies de qualité en tant que moyen de rehausser le statut

Dans de nombreux pays, l'image de marque de l'enseignement professionnel initial est médiocre; il est parfois même considéré comme une filière de deuxième classe réservée à ceux qui ne sont pas capables de suivre les filières générales. Les démarches de qualité, notamment celles qui font intervenir étroitement l'industrie en tant que client, peuvent non seulement aboutir à améliorer la qualité, mais également permettre de rehausser le statut de l'enseignement professionnel et de motiver enseignants et élèves. Un thème important de recherche est l'étude des conditions dans lesquelles ce postulat est valide. Dans quelle mesure les politiques et stratégies de qualité parviennent-elles à rehausser le statut de la formation professionnelle?

Valeur ajoutée de la certification des fournisseurs de formation

Il existe actuellement en ce qui concerne les fournisseurs de formation différentes mesures et différents systèmes de reconnaissance, d'octroi de labels et de certification. Ces dispositifs vont d'une simple vérification du respect de certains critères à la délivrance de certificats de qualité (tels qu'ISO 9000) après un audit externe approfondi. Il serait utile de faire la lumière sur la nécessité et la valeur ajoutée de ces formes de "certification" par

des organismes publics ou privés, de même que sur leurs mérites et leurs inconvénients respectifs.

Réglementation contre forces du marché pour l'amélioration de la qualité

Dans le domaine de la formation continue notamment, il existe de considérables différences tant d'un pays à l'autre que dans les divers pays en ce qui concerne l'intervention de l'État pour réglementer le marché et pour assurer des critères minimums. Dans certains cas, cette intervention est pratiquement inexistante, les forces du marché étant censées représenter le mécanisme de régulation; dans d'autres cas, la participation publique revêt la forme d'une série de mécanismes. Où et quand l'intervention de l'État est-elle la plus appropriée? Où et quand les mécanismes du marché fonctionnent-ils intégralement ou non?

Spécificité du secteur de la formation continue

Bon nombre des démarches récentes d'assurance qualité ont été adaptées à partir de méthodes qui ont fait leurs preuves dans d'autres secteurs. On constate toutefois que la simple adaptation d'autres pratiques industrielles a ses limites. Quelle est, du point de vue de l'assurance qualité, la spécificité de la formation professionnelle? Comment devrait-elle se traduire par des dispositifs, des concepts et des critères spécifiques d'assurance qualité?

Tendance vers de nouvelles méthodes de formation et d'apprentissage

De nombreuses méthodes d'assurance qualité dans la formation professionnelle sont basées sur une typologie classique de fournisseurs de formation dispensant des cours et programmes spécifiques. Ceci facilite l'analogie avec la production industrielle et les services de masse; ce modèle est cependant, eu égard à la demande et à l'offre de formation personnalisée, de formation en tant qu'élément du consulting, d'apprentissage ouvert, de formation en entreprise et au poste de travail, de moins en moins adéquat. Dans quelle mesure les mécanismes d'assurance qualité se prêtent-ils également à ces formes de formation et d'apprentissage? Comment le concept d'assurance qualité peut-il être appliqué aux efforts de formation engagés dans le contexte d'une "organisation apprenante"?

5.2.2 Systèmes de formation professionnelle

Évolution du rôle des pouvoirs publics et des partenaires sociaux

Il existe en Europe une considérable diversité des types et des formes d'intervention des pouvoirs publics dans les mécanismes de contrôle de qualité de la formation tant initiale que continue. Quelle relation entre la participation des deux groupes s'est avérée équilibrée? Quel rôle devrait jouer le gouvernement dans le contrôle de qualité de la formation continue? Quelle devrait être la contribution des partenaires sociaux dans la formation initiale? Et comment les nouvelles exigences auxquelles les systèmes de formation professionnelle doivent répondre modifient-elles les besoins en la matière?

Perception de la qualité de la part des intéressés

La qualité est une notion relative qui ne peut être définie que dans un contexte spécifique. Il y a dans la formation professionnelle de nombreux intéressés qui tous ont une perception différente de la qualité. Quels sont les concepts, modèles et systèmes de contrôle de qualité auxquels recourt chacun des acteurs de la formation professionnelle? Sur quelles hypothèses se basent-ils et quels paradigmes de qualité reflètent-ils?

Amélioration de la transparence du marché

L'introduction de dispositifs de contrôle de qualité dans la formation continue est souvent basée sur la conviction que ces dispositifs aboutiront à une amélioration de la transparence du marché dans ce secteur. Dans quelle mesure l'expérience montre-t-elle que cette conviction est justifiée? Quels sont les dispositifs et les conditions les plus efficaces pour améliorer la transparence du marché? Transparence du marché et contrôle de qualité dans la formation professionnelle sont-ils toujours liés?

Efficacité des démarches de qualité

La question de l'efficacité des démarches traditionnelles et novatrices de qualité dans la formation professionnelle présente deux grandes dimensions : premièrement, que signifie vraiment "efficacité des démarches de qualité"? et deuxièmement, dans quelles conditions ces démarches sont-elles le plus efficaces? L'efficacité est-elle essentiellement liée à la démarche elle-même, ou bien dépend-elle aussi du contexte et des ressources disponibles, et alors dans quelle mesure?

Évaluation de la qualité pour l'amélioration de la qualité

Les aspects de qualité de la formation professionnelle peuvent être et sont évalués de différentes manières et à différents niveaux. Quels sont les mérites relatifs des différentes formes d'évaluation de la qualité dans l'optique de l'amélioration de la qualité? Comment les méthodes d'évaluation peuvent-elles être utilisées efficacement en tant que facteur d'amélioration de la qualité de façon à compléter le système de contrôle de qualité?

Le rapport entre qualité de la formation et réussite sur le marché

De nombreux fournisseurs de formation ont engagé des efforts considérables pour améliorer la qualité de leurs programmes. Dans quelle mesure ces efforts peuvent-ils être mis en rapport avec la réussite sur le marché, quelles sont les relations entre les programmes de formation et la réussite des formés sur le marché de la formation?

Compétences transversales et compétences génériques

La conception des programmes de formation professionnelle doit intégrer un nombre croissant d'attentes, notamment la préparation à un nombre croissant de professions, ce qui impose l'intégration de davantage de compétences transversales et génériques. Dans quelle mesure cette évolution influence-t-elle la perspective de qualité? Quels sont l'effet réel et la valeur ajoutée de la généralisation des programmes de formation professionnelle? Comment les effets peuvent-ils être mesurés?

L'évolution du rôle de l'inspection scolaire

Dans de nombreux pays, l'inspection scolaire joue traditionnellement un rôle important; d'importants défis se présentent actuellement. Quel devrait être le rôle d'un système public d'inspection dans un système de formation professionnelle? Sur quels éléments devrait-il se concentrer? Devrait-il s'orienter sur les inputs, les processus ou les outputs? Quels devraient être ses rapports avec les fournisseurs publics et privés de formation continue?

5.2.3 Concepts de qualité pour la formation professionnelle

Un cadre global de qualité pour les dispositifs de formation professionnelle

La discussion sur la qualité des aspects de la formation professionnelle est confrontée au problème du grand nombre de facteurs qui interviennent. Il faudrait disposer de modèles et de cadres pratiques facilitant la compréhension des différentes contributions à la

qualité. Quels sont les modèles adéquats qui y satisfont? Dans quel contexte peuvent-ils être appliqués? L'adoption de tels cadres pour l'assurance qualité est-elle utile?

Concepts de qualité pour la conception et la réalisation

De nombreux concepts et critères de qualité dans la formation professionnelle sont basés sur les inputs ou les outputs. Or, du point de vue des processus et des systèmes, il faut aussi des critères de qualité lors de la phase de conception et de réalisation. Quels sont les concepts et critères de qualité appropriés pour la conception et la réalisation de programmes de formation professionnelle? Quels sont leurs rapports avec les outputs et les résultats? Dans quelle mesure doivent-ils être spécifiques ou standardisés?

Fonctions des systèmes de contrôle de qualité

Si l'importance de la qualité dans la formation professionnelle n'est guère contestée, certains doutent de la valeur ajoutée de systèmes globaux de contrôle de qualité. Que peut et que doit permettre de faire un système de contrôle de qualité? À quoi devrait-il servir? Qui devrait le superviser? Comment l'efficacité du système de contrôle de qualité lui-même peut-elle être mesurée?

Critères d'évaluation pour atteindre les objectifs de qualité

Même lorsque les objectifs de qualité d'un programme de formation professionnelle sont définis et arrêtés, la définition de critères d'évaluation n'est pas toujours évidente. Quels types de critères d'évaluation devraient être définis à quel stade (inputs, processus, outputs et effets) pour vérifier que les objectifs sont atteints? Comment les objectifs de qualité peuvent-ils être mis en rapport avec des résultats mesurables et vérifiables? Quel est le moment optimal pour recourir à certains critères spécifiques d'évaluation?

Méthodes d'assurance qualité et examens à passer par les formés

L'examen des formés est souvent considéré comme une activité spéciale, indépendante en un certain sens de la réalisation d'un programme de formation professionnelle. Quels types de rapport peuvent ou doivent exister entre les mécanismes d'assurance qualité pour la conception et l'élaboration d'une part et la base sur laquelle les formés sont examinés d'autre part? Que signifie l'assurance qualité pour les examens? Comment mettre les examens en rapport avec les critères et objectifs de qualité définis lors du processus de conception?

Gestion de la qualité dans les institutions et qualité de la formation

Les démarches de gestion de la qualité des institutions (telles que GTQ et ISO 9000) se concentrent sur l'organisation interne et les processus, mais pas nécessairement sur les questions de conception. Quel est dès lors le rapport entre ces démarches et la qualité finale telle qu'elle est perçue par l'utilisateur? En d'autres termes, les démarches de gestion de la qualité dérivées des pratiques des entreprises sont-elles adéquates pour les fournisseurs de formation professionnelle? Dans quel contexte ces démarches sont-elles rentables?

La valeur ajoutée des démarches ISO 9000

Les démarches ISO 9000 comprennent l'adoption d'une norme (orientée essentiellement sur le processus et l'assurance qualité), un processus rigoureux d'audit et la délivrance d'un certificat. Quelle est la valeur ajoutée de cette démarche vis-à-vis d'autres démarches d'assurance qualité? Quelle est la signification du label ISO 9000 pour les clients? Quel est son impact sur la conception des programmes? Quel en est le rapport coût/bénéfice à long terme, pour les fournisseurs comme pour les clients?

Validation de la formation continue

Dans quels domaines la validation de programmes par des fournisseurs indépendants peut-elle être utile? Qui devrait valider formellement cours ou programmes? Quel intérêt y a-t-il pour les individus à suivre des cours de formation validés? La capitalisation d'unités devrait-elle aboutir à une qualification reconnue, et selon quelles modalités? Comment concilier un système de validation et des qualifications reconnues dans la formation initiale?

Qualité dans la formation en entreprise et l'apprentissage ouvert

La plupart des démarches actuelles de qualité prennent pour point de départ le fournisseur et postulent l'élaboration de programmes classiques. Y a-t-il des démarches ou des critères spécifiques de qualité pour la formation en entreprise? L'assurance qualité peut-elle être appliquée à la formation au poste de travail, et si oui, comment? Y a-t-il des caractéristiques et des critères de qualité pour la formation à distance et les démarches d'apprentissage ouvert?

Qualité dans les projets coopératifs d'élaboration de formations

De plus en plus, l'élaboration de formations se base sur une association temporaire d'organisation en vue d'un projet spécifique. Cela soulève des questions de gestion de projet et de collaboration. Y a-t-il des démarches efficaces d'assurance qualité qui tiennent compte de ces facteurs supplémentaires de complexité? Une assurance qualité est-elle possible dans un tel contexte de coopération axée sur un projet donné? Quels sont les objectifs et critères décisifs de qualité qu'il importe de respecter?

5.2.4 Mise en œuvre des démarches de qualité au niveau de l'organisation

Sensibilisation à l'importance des concepts de qualité

L'introduction de l'assurance qualité n'est pas une question purement technique. Pour que les démarches de gestion de la qualité soient efficaces, il faut aussi que les intéressés soient sensibilisés à la qualité et saisissent le rôle qui est le leur dans la genèse de la qualité. Quels sont les concepts de qualité qui devraient être transmis aux décideurs, aux enseignants, aux formateurs et aux étudiants/aux apprentis/aux élèves? Quel type de sensibilisation est nécessaire et à quel niveau?

Politiques de gestion des ressources humaines facilitant l'adoption de démarches de qualité

Quelles sont les stratégies de gestion des ressources humaines requises pour réaliser et maintenir les démarches de qualité? Comment faire pour que les individus restent motivés en faveur des procédures d'assurance qualité, notamment lorsque celles-ci sont perçues comme étant bureaucratiques? Quel devrait être le rôle des dirigeants? Comment les démarches de qualité peuvent-elles être rattachées aux valeurs et à la culture d'un fournisseur de formation professionnelle?

Les ressources requises au niveau de l'institution

Même lorsqu'on est parvenu à s'entendre sur les meilleurs mécanismes d'assurance qualité et de contrôle de la qualité, la question des ressources demeure. Quelles ressources financières, humaines et autres sont requises pour que la réalisation des démarches de qualité réussisse pleinement? Quel rôle jouent les pouvoirs publics dans la mise à disposition de ces ressources, et dans quelles situations? Lorsque les ressources sont insuffisantes, dans quels domaines ou quels aspects de l'assurance qualité peut-on encore admettre des restrictions? Quelles sont au niveau des ressources les implications à court, moyen et long terme de démarches spécifiques de qualité?

Coopération en tant que moyen d'améliorer la qualité

La coopération entre institutions de formation professionnelle et entreprises (clientes) est-elle une condition nécessaire de la qualité? En quoi cette coopération devrait-elle consister? Quels sont les facteurs critiques? D'autres formes de coopération, par exemple entre fournisseurs, constituent-elles aussi des mécanismes appropriés pour améliorer le processus d'assurance qualité? La coopération requiert-elle en fin de compte moins ou davantage de ressources?

Plans et objectifs de qualité des fournisseurs de formation professionnelle

La mise en œuvre de des procédures d'assurance, de contrôle ou de gestion de la qualité a le maximum d'efficacité dans le contexte d'un plan de qualité bien défini avec des objectifs de qualité associés. Comment ces plans et ces objectifs devraient-ils être formulés pour être le plus efficaces? Peut-on sans un tel cadre parvenir à l'assurance qualité? Quel devrait être le degré de détail du plan et des objectifs?

Modèles efficaces de qualité pour petits fournisseurs de formation professionnelle

De nombreux systèmes de contrôle de qualité sont très amples et demandent beaucoup de ressources, notamment pour les organisations de petite taille. On risque de définir des systèmes et procédures "optimaux" qui sollicitent excessivement les petits fournisseurs de formation professionnelle. Y a-t-il pour ceux-ci des modèles simples mais efficaces tenant compte du fait que leurs ressources sont restreintes et qu'ils ont besoin d'une extrême flexibilité? Quels sont les facteurs primordiaux du succès de l'assurance qualité pour les petits fournisseurs, et comment peuvent-ils être mis en œuvre pour constituer la base d'un cadre simple d'assurance qualité?

Assurance qualité en tant que moyen d'améliorer la qualité

On associe parfois l'assurance qualité au respect bureaucratique de règles, entravant l'amélioration permanente de la qualité. Comment éviter ce risque? Quels sont les éléments essentiels d'une méthode d'assurance qualité facilitant l'amélioration de la qualité? Comment éviter le recours bureaucratique et technocratique aux procédures d'assurance qualité?

Redéfinition des priorités internes en matière d'assurance qualité

Pour les entreprises grosses "consommatrices" de formation, notamment de formation élaborée au niveau interne, il importe de redéfinir les priorités : depuis l'assurance et l'optimisation des mesures de formation (qualité de conformité) vers l'optimisation de la formation en réponse aux besoins de l'entreprise (qualité de conception). Comment les entreprises s'accommodent-elles de cette exigence? Comment évaluent-elles la pertinence de leurs priorités en matière d'assurance qualité? Comment mesurer ce facteur?

Intégration des aspects didactiques dans l'assurance qualité

Une synergie s'impose entre les paramètres commerciaux de l'assurance qualité et les aspects plus traditionnels de la pédagogie et de la psychologie de l'apprentissage. Comment cette synergie fonctionne-t-elle dans la pratique? Le processus didactique peut-il être pleinement intégré dans la démarche d'assurance qualité? Comment définir et appliquer l'assurance qualité au processus d'apprentissage?

Évaluation des processus

Malgré la reconnaissance du système de formation professionnelle en tant que point de jonction d'un certain nombre de processus et l'importance de la notion de processus pour l'assurance qualité, la qualité des dispositifs de formation professionnelle continue d'être jugée essentiellement sur la base des outputs ou des inputs. En quoi devrait consister

l'évaluation des processus? Quels éléments d'évaluation des inputs ou des outputs devrait-elle inclure? Quels devraient être ses rapports avec l'amélioration des processus?

5.2.5 Outils et instruments à l'appui des démarches de qualité dans la formation professionnelle

Outils de mise en œuvre des démarches de qualité

Les démarches d'assurance, de contrôle et de gestion de la qualité ne peuvent se concrétiser à défaut pour les intéressés de pouvoir recourir à un certain nombre d'outils et d'instruments appropriés leur permettant de mettre en place leur système de qualité sans devoir réinventer la roue. Quels outils existants (critères, modèles, listes de contrôle, méthodes, etc.) ont fait leurs preuves à cet égard? Quels instruments font défaut? Dans quel contexte certains outils peuvent-ils être utilisés? Ces outils sont-ils transférables d'un pays à l'autre?

Indicateurs de qualité

Y a-t-il des critères permettant de fixer des indicateurs de qualité pour la formation professionnelle? Quels types d'indicateurs existent déjà et quels types font défaut? Quand et comment peut-on utiliser des indicateurs de qualité? En quoi les indicateurs de qualité de la formation professionnelle diffèrent-ils de ceux de l'enseignement général? Les indicateurs devraient-ils être élaborés plutôt au niveau institutionnel ou au niveau macro?

Études de cas

La disponibilité d'études de cas bien documentées sur la façon dont des démarches de qualité ont été appliquées (y compris les enseignements tirés) pourrait utilement permettre de diffuser le message de qualité. Quels sont dans ce contexte les critères d'études de cas utiles? Quel matériel pourrait-on utiliser? Qui devrait élaborer et rédiger des études de cas? Comment celles-ci devraient-elles être diffusées et utilisées en vue de l'amélioration de la qualité dans les institutions de formation professionnelle?

Méthodes d'analyse des besoins de formation

La qualité de la conception de programmes de formation professionnelle est fortement tributaire de la capacité à mener des analyses adéquates des besoins de formation au niveau de l'entreprise et au niveau sectoriel et/ou régional/national. Quelles méthodes sont actuellement les meilleures à cet effet? Quelles sont les conditions d'une analyse efficace des besoins de formation? Dans quelle mesure ces méthodes peuvent-elles contribuer à la qualité de conception et au processus d'assurance qualité dans son ensemble?

Analyse et évaluation

On utilise actuellement une très vaste gamme d'instruments et outils d'analyse et d'évaluation pour différents aspects du système de formation professionnelle. Quelles méthodes se sont avérées adéquates, et dans quel contexte? Comment l'analyse et l'évaluation contribuent-elles réellement à l'amélioration de la qualité? Quels résultats peut-on attendre des méthodes d'évaluation? Quelles conséquences financières et autres a le recours à certains instruments et certaines méthodes spécifiques d'évaluation? Quels types d'évaluation sont absolument indispensables pour l'assurance qualité et le contrôle de qualité?

Méthodes didactiques

Des démarches didactiques différentes aboutissent à des résultats différents dans des conditions différentes, influant ainsi sur la qualité du processus. Dans quelles conditions certaines méthodes didactiques spécifiques sont-elles le plus appropriées? Certaines démarches sont-elles faciles à intégrer dans les systèmes d'assurance qualité? Quelles sont l'efficacité à long terme et la valeur ajoutée de certaines méthodes didactiques spécifiques?

Valeur de l'auto-évaluation

Les méthodes d'auto-évaluation à tous les stades du processus de formation professionnelle se répandent de plus en plus, notamment parce qu'elles constituent souvent un bon compromis entre la valeur ajoutée et les coûts. Dans quelles phases (analyse des besoins de formation, mesures de formation, résultats, etc.) ces méthodes sont-elles appropriées ou tout au moins admissibles du point de vue de l'assurance qualité? Comment rendre ces méthodes plus générales et transférables? Quelles méthodes d'auto-évaluation sont à la fois des procédures fiables et une incitation en faveur de l'amélioration de la qualité?

Méthodes d'établissement de spécifications de formation

De nombreuses entreprises se trouvent de plus en plus confrontées à la nécessité de traduire des déficiences ou des problèmes potentiels de fonctionnement en spécifications de formation. Quelles sont les méthodes qui existent pour aider les entreprises à établir des spécifications adéquates à l'intention des fournisseurs de formation ou de leur propre service de formation? Comment peuvent-elles indiquer leurs besoins ou leurs exigences en termes de formation? Dans quelle mesure ces méthodes sont-elles transférables?

5.2.6 Valeur ajoutée européenne

La dimension européenne du débat sur la qualité

Le débat sur la qualité et la réalisation des nouvelles démarches de qualité dans la formation professionnelle demeure essentiellement une affaire nationale. Quelle est la valeur ajoutée de l'examen de ces questions au niveau européen? Quels sont les enseignements mutuels que les pays peuvent tirer de l'échange d'informations sur les politiques et les mesures? Quels sont les exemples de bonne pratique méritant d'être diffusés dans toute l'Europe? Y a-t-il des aspects spécifiques du débat sur la qualité qui devraient être discutés au niveau européen?

Valeur ajoutée de la coopération européenne en matière de formation professionnelle

Les programmes COMETT, PETRA et FORCE (qui sont désormais intégrés dans le programme LEONARDO) ont eu un impact considérable sur les attitudes et les perspectives des organisations européennes qui y participent. Dans quelle mesure en a-t-il résulté une évolution des paradigmes de qualité qui prévalent? Quels aspects de la qualité ont été le plus influencés par la réalisation de ces programmes? Quels types d'amélioration de la qualité le programme LEONARDO DA VINCI devrait-il viser à obtenir, tant directement qu'indirectement?

Recherche européenne contre recherche nationale

Il reste encore un travail considérable d'analyse, d'étude et de recherche à mener sur la qualité, l'assurance qualité et l'amélioration de la qualité des systèmes de formation professionnelle. Comment devrait dans ce domaine s'établir l'équilibre entre recherche nationale et recherche européenne pour les organisations nationales et européennes? En

quoi la recherche européenne devrait-elle consister? Que peut-on en attendre? Devrait-on rechercher des modèles et cadres nationaux ou plutôt européens? Comment les résultats de la recherche européenne devraient-ils être diffusés et communiqués?

Intérêt des observatoires de la formation

Un observatoire de la formation est une institution qui fournit aux décideurs, aux gestionnaires, aux fournisseurs de formation professionnelle et aux individus des informations analytiques et d'actualité pour leur permettre d'opérer des choix en pleine connaissance de cause. Dans quelle mesure la création d'un réseau européen d'observatoires de la formation constituerait-elle une contribution au débat sur la qualité? Quels types d'information conviendrait-il de recueillir, d'analyser, d'échanger et de traiter? Quels devraient être les clients essentiels de ces observatoires? Devraient-ils participer à la standardisation internationale des critères et normes de qualité?

Contextes spécifiques requérant une démarche européenne de qualité

Dans quels domaines un marché européen de la formation professionnelle se développe-t-il? Dans quels cas des démarches européennes de qualité sont-elles plus judicieuses que des démarches nationales (par exemple formation avancée, apprentissage à distance, apprentissage des langues, etc.)? En quoi ces démarches consisteraient-elles? Devraient-elles se concentrer sur les modèles et les outils ou englober aussi l'évaluation et la certification? Quels types de démarche nationale de qualité nécessitent une européanisation?

Validation et certification au niveau européen

Le système de certification ISO 9000 constitue un exemple de dispositif de validation jouissant d'une reconnaissance européenne et même internationale. Dans quels domaines (programmes, domaines, secteurs, etc.) ou pour quels aspects peut-on envisager d'autres types de démarche européenne de certification et de validation? Certaines méthodes d'analyse et d'évaluation peuvent-elles être standardisées au niveau européen, et quelle en serait la valeur ajoutée?

Bibliographie

Ce rapport reprend des informations, des notions et des idées des 7 rapports nationaux élaborés pour le CEDEFOP et dont nous tenons à remercier chaleureusement les auteurs. Il s'agissait des rapports suivants :

- B **Van den Berghe, W.**, 1995 : *Quality of Vocational Training - Belgium*. Tilkon, Wetteren
- D **Liepmann, D.**, 1995 : *Study on "Quality of Vocational Training" - Germany*. Freie Universität Berlin
- DK **Nielsen, S.P.**, 1995 : *Quality in vocational training in Denmark*. Statens Erhvervspædagogiske Læruddannelse, København
- E **Taborda Saluzzi, A.J.**, 1995 : *Quality in vocational training in Spain*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Madrid
- GR **Chassapis, D.**, 1995 : *Quality of Vocational Training in Greece*. Aristotelian University of Thessaloniki
- NL **Visser, K.**, 1995 : *Quality of Vocational Education and Training. Case : The Netherlands*. CIBB, Den Bosch
- P **Ambrosio, T. & Andrade, E.**, 1995 : *Quality in Vocational Training. National Report : Portugal*. Universidade Nova de Lisboa

Nous avons en outre recouru pour la rédaction de ce rapport à toute une série de sources et publications. On trouvera ci-dessous les références de ces ouvrages, ainsi que quelques publications des auteurs des rapports nationaux, de même que certaines publications d'ordre général sur la qualité dans la formation professionnelle et la formation continue. Cette bibliographie ne comporte pas de descriptions des systèmes nationaux de formation professionnelle, qui ont fait l'objet d'autres publications du CEDEFOP.

- 1 **Actualité de la Formation Permanente**, n° 133 : *Dossier qualité de la formation*. Centre INFFO, Paris
- 2 **Ambrosio, T. e.a.**, 1994 : *Sistemas de Formação. Necessidades de Formação e Partenariados Socio-Educativos*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa
- 3 **Andrade, E.**, 1995 : *Avaliação de Projectos de Formação Profisisional Inicial*, FCT, Universidade Nova de Lisboa
- 4 **BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung**, 1992 : *Checkliste : Qualität beruflicher Bildung*. Berlin, BIBB
- 5 **Blackwell, C., Hector, P., Sarfaty, D.**, 1995 : *Assurance of Quality in Continuing Education. A Handbook (Project Aquaforce Part II)*. FEANI, Paris
- 6 **Bramley, P.**, 1991 : *Evaluating training effectiveness. Translating theory into practice*. McGraw-Hill, London
- 7 **Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände - Institut der deutschen Wirtschaft**, 1993 : *Schools and Business Firms : Partners shaping the Future*. Köln

- 8 **Børild, E. e.a.**, 1995 : *Erfaringer med kvalitetsudvikling på erhversskoler*. SEL, Copenhagen
- 9 **Carneiro, R.**, 1993 : *The Dynamic of the evolving Process of Education. An essay of institutional interpretation*. (UNESCO paper, International Commission on Education for the Twenty-first Century)
- 10 **Casey, T.**, 1993 : *Skills acquisition & changing industrial structure. EC Policy for Accelerating Adaptation to Industrial change through vocational training and retraining*. Rapport élaboré pour la Task Force Ressources Humaines des CE, Technoskills, Dublin
- 11 **CEDEFOP**, 1992 : *Les enseignements techniques et professionnels*. N° 2/1992 de Formation professionnelle (plusieurs articles sur les tendances de la formation initiale dans divers pays d'Europe), Berlin
- 12 **CEDEO**, 1995 (troisième numéro) : *Op weg naar een continue kwaliteitsverbetering. Een methode van kwaliteitsverbetering van opleidingsinstituten in Nederland*, Den Haag
- 13 **CERTQUA**, 1994 : *Qualitätssicherungssysteme in Unternehmen und Einrichtungen der Beruflichen Bildung*. Certqua, Bonn
- 14 **Chassapis, D.**, 1994 : *Quality of Continuing Vocational Training in Greece*. FORCE/EUROTECNET National Coordination Unit of Greece. Athens, 1994
- 15 **CNPF - Conseil National du Patronat Français**, 1993 : *Réussir la formation professionnelle des jeunes*. Les Éditions d'Organisation, Paris
- 16 **Commission des Communautés européennes**, 1991 : *Mémoire sur la formation professionnelle dans la Communauté européenne dans les années 90*. Communication, COM(397) final, Bruxelles
- 17 **Commission des Communautés européennes**, 1992 : *Tableaux synoptiques. Informations disponibles dans les douze États membres sur la formation professionnelle continue*. Bureau d'assistance technique FORCE/CCE/TFRH, Bruxelles
- 18 **Commission des Communautés européennes**, 1992 : *Proposition de recommandation du Conseil relative à l'accès à la formation professionnelle continue*. Communication, COM(92) 486 final, Bruxelles
- 19 **Commission des Communautés européennes**, 1992 : *La correspondance des qualifications de formation professionnelle. Manuel*. Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg
- 20 **Commission des Communautés européennes**, 1993 : *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen : méthodes et mécanismes*. Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg
- 21 **Córdova, P.**, 1994 : *Estudio sobre la garantía de Calidad de la Formación Continua en España*. DIRFO, Madrid
- 22 **CSC - Consejo Superior de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de España**, 1992 : *La formación profesional en el nuevo contexto Europeo*. Madrid

- 23 **[Danemark] Ministère de l'Éducation**, 1991 : *Kompetence 2000, Hoved-rapport*. Kobenhavn
- 24 **de Groot, R., Bruin, H.P.**, 1993 : *Handboek Planmatig Opleiden. Systematisch omgaan met opleidingsvragen in bedrijven*. Stichting CEDEO, Den Haag (NL)
- 25 **ERT - European Round Table of Industrialists** : *Vocational education across Europe (VET). Report of a survey of companies affiliated to the European Round Table of Industrialists*. (Brussels)
- 26 **Estrela, A., e.a.**, 1995 : *Para um Fundamentação da Avaliação em Educação*, ed Colibri, Lisboa
- 27 **EURYDICE & CEDEFOP**, 1990 : *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne*, Bruxelles/Berlin
- 28 **Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Ed.)**, 1995 : *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, Luchterhand Verlag, Neuwied
- 29 **Freeman, R.**, 1993 : *Quality assurance in Training and Education*. Kogan Page, London
- 30 **FUNDETEC**, 1995 : *Proceedings of the Workshop on Accreditation and Creditation of Continuing Engineering Education - Quality and Quantitative Criteria*. Lisboa
- 31 **Gordon, J.**, 1993 : *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community*. CEDEFOP, Berlin
- 32 **[Grèce] Ministère du Travail**, 1994 : *Critères d'homologation de centres de formation professionnelle continue [en grec]*. Décision ministérielle 115372 du 11-11-94
- 33 **[Grèce] Ministère du Travail**, 1994 : *Système de gestion et de contrôle des activités de formation professionnelle continue cofinancées par les fonds communautaires et procédures d'application [en grec]*. Décision ministérielle 115373 du 11-11-94
- 34 **[Grèce] Ministère de l'Éducation nationale**, 1993 : *Conditions et procédures de création et de fonctionnement des Instituts de formation professionnelle (IEK) [en grec]*. Décision ministérielle Z/3378 du 17 mai 1993
- 35 **HBO-Raad**, 1990 : *Basisdocumenten 1990. Sectorale kwaliteitszorg HBO*. Den Haag
- 36 **HCEE (Haut Comité Éducation-Économie)**, 1990 : *2001, d'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale. La Documentation française, Paris
- 37 **Heene, J.**, 1992 : *De kwaliteit van het onderwijs*. Koning Boudewijn Stichting, Brussel
- 38 **INCE - Instituto nacional de calidad y evaluación**, 1995 : *Proyecto de evaluación de la formación profesional*. Madrid
- 39 **IRDAC - Comité consultatif de recherche et de développement industriels des Communautés européennes**, 1991 : *L'école et l'industrie. Avis de l'IRDAC*. Bruxelles
- 40 **IRDAC - Comité consultatif de recherche et de développement industriels des Communautés européennes**, 1991 : *Les déficits de qualifications en Europe. Avis de l'IRDAC*. Bruxelles

- 41 **IRDAC - Comité consultatif de recherche et de développement industriels des Communautés européennes**, 1994 : *Qualité et adéquation. Le défi de l'éducation en Europe libère le potentiel humain de l'Europe*. IRDAC, Bruxelles
- 42 **ISO - International Standards Organisation**, 1991-1994 : Série des normes ISO 9000 (notamment ISO 9000, ISO 9001, ISO 9002, ISO 9004) sur l'assurance qualité et les systèmes de qualité. ISO, Genève.
- 43 **Koelink, A.**, 1992 : *Correspondance des qualifications de formation profession-nelle en Europe*. CEDEFOP, Berlin
- 44 **Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung**, 1991 : *Das duale System und die Herausforderungen der 90er Jahre. Grundpositionen der Wirtschaft zur Berufsausbildung*. Bonn
- 45 **Le Boterf, G., et. al.**, 1992 : *Comment manager la qualité de la formation*. Éditions de l'Organisation, Paris
- 46 **Liket, T.**, 1993 : *Vrijheid en rekenschap. Zelfevaluatie en externe evaluatie in het voorgezet onderwijs*. Meulenhoff, Amsterdam.
- 47 **Luypaert, I. (Ed.)**, 1991 : *De invoering van de integrale kwaliteitszorg in het onderwijs. Een begrippenkader en een visie*. Universitaire Instelling Antwerpen
- 48 **Ministerio de Trabajo y Seguridad Social**, 1993 : *Acuerdos sobre Formación Continua 1993-1996*. Madrid
- 49 **Nielsen, S.P.**, 1995 : *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark*. FORCE Art 11.2 rapport, ACIU, SEL
- 50 **Reisse, W.**, 1995 : *Qualität beruflicher Prüfungen und Zertifikate*. Prüfungspraxis, 23, 47-52
- 51 **Rooney, M.**, 1994 : *Guidelines on the application of the ISO 9000 series to further education and training*. NACCB (National Accreditation of Certification Bodies), London
- 52 **Sellin, B.**, 1991 : *Le projet communautaire "Correspondance des qualifications de formation professionnelle". Objectifs, méthodes, évaluation*. CEDEFOP, Berlin
- 53 **SEV & INE-GSEE**, 1993 : *Étude pour la mise en place d'établissements de formation professionnelle continue [en grec]*, Athènes
- 54 **Severing, E., Stahl, T.**, 1996 : *L'assurance qualité de la formation en entrepriseÊ: étude de cas en Europe*. Projet de rapport de synthèse de l'enquête communautaire sur la qualité dans la formation continue. ISOB (Institut für sozialwissenschaftliche Beratung), Regensburg
- 55 **Thomas, B.**, 1992 : *Total Quality Training. The Quality culture and Quality Trainer*. Mc-Graw Hill, London
- 56 **Undervisningsministeriet [Ministère danois de l'Éducation]**, 1994 : *Con-tent and Quality in Danish Education*
- 57 **Undervisningsministeriet [Ministère danois de l'Éducation], Erhvervsskoleafdelingen**, 1994 : *Kvalitet i de videregående teknikeruddan-nelser*
- 58 **Undervisningsministeriet [Ministère danois de l'Éducation], Erhvervsskoleafdelingen**, 1995 : *Bedre kvalitet for pengene. Kvalitetsmålinger på erhversskoler*

- 59 Undervisningsministeriet [Ministère danois de l'Éducation], Erhvervsskoleafdelingen, août 1995 : *Strategioplæg om kvalitetsudvikling og resultatvurdering i erhvervsskolesektoren*.
- 60 Van Assche, E., Vandewattyne, J., 1990 : *De vormingsinspanning van de ondernemingen in België*. Stichting Industrie-Universiteit, Brussel
- 61 Van den Berghe, W., 1994 : *Quality in Education and Training*. Rapport rédigé pour le ministère flamand de l'Éducation
- 62 Van den Berghe, W., 1995 : *Achieving Quality in Training. European Guide for collaborative training projects*. Tilkon, Wetteren (B) [ISBN : 90-75427-01-8]
- 63 Van den Berghe, W. (Ed.), 1995 : *Quality in Continuing Education and Training* - an in-depth examination. Contributions à un séminaire européen, Bruxelles, 7-8 décembre 1995. Technologisch Instituut, Antwerpen
- 64 Visser, K., 1993 : Systèmes et procédures de certification des qualifications aux Pays-Bas. CEDEFOP, Berlin

L'auteur

Wouter Van den Berghe est directeur administratif de Tilkon, un bureau indépendant de recherche et de consulting spécialisé dans les questions de qualité, d'enseignement et de formation, d'innovation et de changement organisationnel. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, rapports et articles sur ces thèmes. Wouter Van den Berghe a mené des travaux d'étude, de formation et de consulting pour des organismes publics, des organisations internationales, des instituts de recherche, des bureaux de consulting, des institutions d'enseignement, des fournisseurs de formation et des entreprises dans de nombreux pays d'Europe.

Merci de bien vouloir communiquer commentaires et suggestions à l'adresse suivante :

Tilkon, Kerkwegel 12a, B-9230 Wetteren (Belgique);

adr. électron. : info@tilkon.eunet.be

CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

**La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels en Europe :
aspects et tendances**

Wouter Van den Berghe

Document CEDEFOP

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

1998 – 78 p. – 21,0 x 29,7 cm

ISBN 92-828-1189-1

Prix au Luxembourg, TVA exclue: ECU 5,50