

ER

Apprendre: une valeur sûre

Évaluation et impact de l'éducation et de la formation

Troisième rapport sur la recherche en formation
et enseignement professionnels en Europe:
synopsis



Apprendre: une valeur sûre

Évaluation et impact de l'éducation et de la formation

Troisième rapport sur la recherche
en formation et enseignement
professionnels en Europe

Synopsis

Pascaline Descy
Manfred Tessaring

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

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

Luxembourg:

Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006

ISBN 92-896-0343-7

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2006
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

*Designed by Colibri Ltd. Greece
Printed in Belgium*

Le **Centre européen pour le développement de la formation professionnelle** (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123
GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki

Tél. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: info@cedefop.europa.eu

Page d'accueil: www.cedefop.europa.eu

Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Sous la direction de: Cedefop
Pascaline Descy, Manfred Tessaring
responsables de projet

Publié sous la responsabilité de:
Avianna Bulgarelli, *Directrice*
Christian Lettmayr, *Directeur adjoint*

Table des matières

Codes des pays	3
Introduction	5
1. Comprendre l'évaluation	7
2. Évaluation et analyse d'impact: approches et méthodes	12
2.1. Évaluation des programmes	12
2.2. Analyse d'impact	15
2.2.1. Éducation, formation et croissance économique	15
2.2.2. Avantages sociaux et infrastructure sociale	17
2.2.3. Impact sur la performance des entreprises	18
2.2.4. Bénéfices individuels et analyse du parcours de vie	18
3. Évaluation de l'éducation et de la formation dans un contexte européen en mutation	20
3.1. Apprendre par comparaison	24
3.2. Exemples d'évaluations de la réforme d'un système de FEP: les cas des Pays-Bas et du Danemark	27
3.3. La formation est-elle un moyen efficace de lutter contre l'exclusion du marché de l'emploi?	30
4. Impact et bénéfices de l'éducation et de la formation	33
4.1. Déterminants de la croissance économique	33
4.2. Bénéfices immatériels de l'éducation et de la formation	35
4.3. Importance de l'éducation et de la formation pour la performance des entreprises	38
4.4. Bénéfices individuels de l'éducation et de la formation	39
Bibliographie	45

Liste des tableaux, graphiques et encadrés

Tableaux

1	Les quatre étapes des programmes de FEP et leur évaluation	8
2	Comparaison de différentes méthodes d'évaluation	13
3	Taux de rendement privé et social de l'enseignement dans une série de pays de l'OCDE, par sexe, 1999-2000 (en points de pourcentage)	40
4	Disposition à payer pour une formation, par objectif, population âgée de 15 ans et plus, UE-15, 2003 (%)	41

Graphiques

1	Avantages de l'éducation et de la formation	16
2	Participation des adultes de 25-64 ans à des activités d'éducation et de formation continues, par niveau d'éducation, 2003 (en %)	21
3	Participation à des cours de FPC en 1993 et en 1999, UE-15 et nouveaux États membres (en % d'employés, toutes entreprises confondues)	21
4	Dépenses publiques dans les PAME, UE-15, 1999 (en % du PIB)	32
5	Effets de l'éducation sur la cohésion sociale dans quatre pays	36

Encadrés

1	Série de rapports sur la recherche en FEP	6
2	Problèmes de cohérence interne et de compatibilité externe constatés dans quelques programmes PHARE de réforme de la FEP	23
3	La méthode ouverte de coordination	25
4	Les critères de référence pour l'éducation et la formation dans l'UE	26

Codes des pays

A	Autriche
AU	Australie
B	Belgique
CY	Chypre
CZ	République tchèque
D	Allemagne
DK	Danemark
E	Espagne
EE	Estonie
EL	Grèce
F	France
FIN	Finlande
HU	Hongrie
IRL	Irlande
I	Italie
L	Luxembourg
LT	Lituanie
LV	Lettonie
MT	Malte
NL	Pays-Bas
NO	Norvège
P	Portugal
PL	Pologne
S	Suède
SI	Slovénie
SK	Slovaquie
UK	Royaume-Uni

Introduction

Ce synopsis présente un aperçu des principaux résultats du troisième rapport consacré à la recherche dans le domaine de la formation et l'enseignement professionnels (FEP), et plus spécifiquement à l'évaluation et l'analyse d'impact de l'éducation et de la formation ⁽¹⁾.

Le rapport *Apprendre: une valeur sûre* s'appuie sur les contributions de chercheurs appartenant à différents domaines de l'évaluation et de la recherche en éducation et formation, publiées en trois rapports de référence ⁽²⁾. Nous avons complété ces contributions d'études complémentaires en vue de couvrir l'ensemble des approches, des méthodes et des résultats du processus d'évaluation et de l'analyse d'impact. Le rapport aborde également les répercussions au niveau des politiques et propose une série d'exemples de bonnes pratiques en matière d'évaluation.

L'évaluation est une démarche de plus en plus répandue en Europe. Elle est désormais pour les gouvernements et les différentes parties prenantes un outil privilégié de suivi de la mise en œuvre et d'optimisation de l'allocation et de l'utilisation des ressources dans le cadre de diverses politiques sociales, parmi lesquelles la politique en matière d'éducation et de formation et les politiques actives sur le marché de l'emploi. La Commission européenne elle-même évalue ses programmes et exige des États membres qu'ils assurent le suivi et l'évaluation des résultats des interventions financées au titre des Fonds structurels et du Fonds social.

L'évaluation est un examen systématique visant à déterminer la valeur ou le bien-fondé d'un programme, d'une mesure ou d'une politique au travers d'une appréciation et d'une étude approfondies appliquant les méthodes, critères, normes et indicateurs de la recherche sociale. Elle est également un processus évolutif qui met en lumière des politiques, des processus et des pratiques spécifiques à l'intention des parties prenantes, qui participe à l'apprentissage collectif et à la production de connaissances, qui réduit la part d'incertitude lors des prises de décisions, qui contribue à améliorer la conception et la mise en œuvre des interventions sociales, tout en veillant à une allocation efficace des ressources. L'évaluation se distingue d'autres domaines de la recherche sociale par ses liens directs avec les processus décisionnels.

L'analyse d'impact sert, pour sa part, à mieux comprendre la relation entre les compétences d'une part et les évolutions socio-économiques et le bien-être d'autre part. Elle se penche sur la relation entre le capital humain et les divers

⁽¹⁾ Descy et Tessaring, 2005.

⁽²⁾ Voir Descy et Tessaring, 2004, trois volumes publiés séparément.

avantages pour l'individu, l'entreprise, l'économie ou l'ensemble de la société, qu'ils proviennent ou non de programmes ou d'interventions spécifiques (impact d'un relèvement général du niveau des compétences et des qualifications sur le développement économique et social, par exemple).

L'évaluation et l'analyse d'impact poursuivent des objectifs différents et n'utilisent pas toujours, dès lors, les mêmes approches et méthodes. Afin d'examiner ces divers aspects de manière approfondie, de présenter des études de cas et des exemples de bonnes pratiques pour les illustrer et de fournir un aperçu de l'ensemble des méthodes et des conclusions de l'évaluation et de l'analyse d'impact, le rapport *Apprendre: une valeur sûre* s'articule en quatre parties principales:

- (a) Comprendre l'évaluation;
- (b) évaluation et analyse d'impact: approches et méthodes;
- (c) évaluation de l'éducation et de la formation dans un contexte européen en mutation;
- (d) impact et bénéfices de l'éducation et de la formation.

Un résumé des principales conclusions est proposé dans le présent synopsis.

Encadré 1. Série de rapports sur la recherche en FEP

Le Cedefop publie des rapports sur la recherche en formation et enseignements professionnels depuis 1998 ^(a). Ces ouvrages offrent un aperçu complet de la recherche en cours en Europe dans le domaine de la formation et l'enseignement professionnels (FEP) initiaux et continus, de ses résultats et de ses implications en termes de politique, de pratique et de recherche future. Ils en rappellent également les fondements théoriques et méthodologiques et font une large place à divers champs de la recherche sociale: économie, sociologie, pédagogie et autres.

En publiant cette série, le Cedefop améliore la transparence de la recherche en FEP en Europe, dans la mesure où il favorise la coopération et la communication entre les disciplines de recherche, ainsi qu'entre les chercheurs, les décideurs et les praticiens.

Chaque rapport sur la recherche comprend deux publications principales:

- un rapport de référence, qui contient les contributions de chercheurs réputés dans différents domaines de la recherche en FEP;
- un rapport de synthèse, qui présente les principaux aspects de la recherche en FEP sur la base des contributions au rapport de référence et de travaux complémentaires, et qui en tire des conclusions au niveau des politiques, des pratiques et de la recherche.

Les deux publications s'accompagnent (depuis 2001) d'un synopsis destiné à une diffusion plus large.

Des informations détaillées concernant les rapports sur la recherche, y compris les contributions aux rapports de référence, sont disponibles au Village européen de la formation du Cedefop www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/ResearchLab/

^(a) Tessaring, 1998, 1999; Descy et Tessaring, 2001 a et b.

1. Comprendre l'évaluation

L'intensification des activités d'évaluation est due à la fois à des motifs d'ordre structurel et de gestion publique. Dans un contexte caractérisé par le dysfonctionnement et la polarisation du marché de l'emploi, perceptibles sur le plan tant des carrières que des revenus et par l'inégalité d'accès à l'éducation, à l'emploi et aux technologies, il devient nécessaire de prendre des mesures pour réinsérer efficacement les groupes exclus. Face à la complexité croissante de ces difficultés socio-économiques, il convient de concevoir des programmes à objectifs multiples et des politiques dotées de dispositifs organisationnels complexes. En même temps, les contraintes budgétaires ont intensifié l'impératif d'améliorer les performances, l'efficacité et la qualité des mesures et des programmes mis en œuvre dans le secteur public comme privé. De surcroît, les comparaisons internationales ont apporté un nouvel éclairage sur les systèmes d'éducation et de formation, ainsi que sur les conditions préalables et les processus qui affectent leurs performances. Enfin, dans certains pays, le recours aux fonds structurels européens (dont l'octroi s'accompagne de l'obligation de procéder à une évaluation) a également contribué à développer une culture de l'évaluation.

Compte tenu de la variété des données qu'elle utilise et des nombreux bénéfices, options et conséquences qu'elle envisage, l'évaluation est devenue non seulement un outil de gestion permettant de contrôler l'efficacité de la mise en œuvre des programmes et d'en mesurer les résultats, mais aussi un instrument important de production de connaissances empiriques (Stockmann, 2000b: 11) et de traduction des résultats en pratiques et en politiques.

Tout programme de FEP est construit selon un certain modèle rationnel, qui décrit les relations entre les moyens mis en œuvre (*input*), les activités et les processus déployés, les résultats, les retombées immédiates et l'impact à plus long terme. Les quatre étapes des programmes de FEP décrites par Grubb et Ryan (1999: 13-19) ⁽³⁾ construisent un modèle rationnel des interventions et des programmes de FEP (voir tableau 1).

⁽³⁾ Grubb et Ryan (1999) se réfèrent aux programmes de développement du capital humain (*human capital development programmes*).

Tableau 1. Les quatre étapes des programmes de FEP et leur évaluation

Étapes du programme de FEP	Objectifs et rationalité de l'action	Problématiques de l'évaluation
Étape 1 Mise en œuvre	Définition des objectifs du programme et de ses caractéristiques <ul style="list-style-type: none"> répartition des ressources (administration, enseignants, contenu, budget, participation, etc.) cadre législatif. 	<i>Ex ante</i> : parvenir à un consensus entre les parties prenantes quant aux objectifs et aux caractéristiques du programme. <i>Ex post</i> : vérifier que le programme mis en place est conforme au projet initial et que les ressources allouées sont appropriées par rapport aux objectifs.
Étape 2 Processus apprenant	Accroître les compétences des participants <ul style="list-style-type: none"> organiser un processus d'enseignement et d'apprentissage/formation adéquat. 	Processus: examiner les types d'apprentissage à l'œuvre, la pertinence des méthodes didactiques, les relations entre l'apprentissage et les retombées futures; aider les acteurs du programme à atteindre leurs objectifs, etc.
Étape 3 Transformer les comportements	Les compétences acquises vont modifier le comportement des individus sur le marché du travail ou dans les entreprises.	Processus/ <i>ex post</i> : établir, par exemple, si le programme a fourni de nouvelles compétences pour une recherche d'emploi plus efficace, s'agissant de demandeurs d'emploi, ou pour une meilleure productivité du travail.
Étape 4 Produire des effets à long terme, relatifs ou non à l'emploi	La transformation des comportements devrait se traduire par des bénéfices tant économiques que non économiques pour l'individu, l'entreprise ou l'organisation, l'économie et/ou la société.	Impact/ <i>ex post</i> : <ul style="list-style-type: none"> évaluer la durée de vie des effets du programme, par exemple en termes d'amélioration des revenus ou des perspectives d'emploi; prendre en compte aussi bien les résultats quantifiables que les effets externes et les avantages non économiques (par exemple, la baisse de la délinquance, l'amélioration de la santé).

Source: d'après Grubb et Ryan, 1999: 13-19.

Chacune des étapes décrites au tableau 1 peut faire l'objet de différentes formes d'évaluation, regroupées en deux catégories principales.

- (a) L'évaluation «formative» recueille des données pour réorienter et améliorer les interventions au fur et à mesure qu'elles se déroulent (Plewis et Preston,

2001: 10). De ce fait, elle s'applique le plus souvent lors des phases de planification, de conceptualisation et de mise en œuvre et recourt principalement aux méthodes qualitatives. Les résultats de l'évaluation formative permettent d'améliorer les procédures, d'apprendre à mieux faire, à vaincre les résistances, etc. (Stern, 2004).

- (b) L'évaluation «sommative» recourt essentiellement à des méthodes quantitatives pour mesurer les résultats, les effets et l'impact d'une intervention. Il s'agit généralement d'une analyse *ex post*, c'est-à-dire réalisée une fois le programme achevé. Dans la mesure où les évaluations sommatives produisent des cycles de rétroaction utiles pour les phases suivantes de l'intervention ou pour les projets de suivi, elles possèdent également un caractère formatif. Plewis et Preston (2001: 10) estiment que les évaluations sommatives éclairent les différentes options politiques, par exemple, savoir s'il faut poursuivre l'intervention ou non, s'il faut la remplacer par autre chose, ou s'il faut l'appliquer à une plus large échelle.

Scriven (1991) définit ces deux approches de la manière suivante: «lorsque le cuisinier goûte au potage en cuisine, l'évaluation est formative; lorsque c'est l'invité qui y goûte, l'évaluation est sommative». Les évaluations devraient comporter des aspects aussi bien formatifs que sommatifs, en fonction de leur pertinence pour l'étape considérée.

Cette typologie reflète néanmoins, en partie, les différentes philosophies qui sous-tendent l'évaluation. Pour la théorie positiviste, qui constitue l'école classique de l'évaluation, la connaissance objective est possible à travers l'analyse empirique et la déduction des relations causales. Les tenants de la vision du monde positiviste préfèrent conduire des évaluations sommatives *ex post*, visant à expliquer ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans une politique ou une intervention, c'est-à-dire à en mesurer les résultats, les bénéfices et l'impact. Ils tendent à s'appuyer surtout sur des méthodes quantitatives. Les tenants du «réalisme scientifique» se situent dans le prolongement du positivisme, mais ils veulent, de surcroît, «ouvrir la boîte noire», c'est-à-dire comprendre les mécanismes, les processus et les contextes sous-jacents qui font qu'un programme fonctionne ou non. Ils réalisent de préférence des évaluations *ex post* et des évaluations portant sur la mise en œuvre, en recourant à des méthodes de recherche aussi bien quantitatives que qualitatives, afin d'appréhender le programme au-delà de la surface visible des moyens mis en œuvre et des résultats obtenus. Les adeptes de la théorie de l'action (*action theory*) adoptent une posture interventionniste, afin d'aider les participants du programme ou du projet à le poursuivre conformément à leurs besoins. Les «constructivistes», quant à eux, considèrent que la réalité est une construction sociale. Ils invitent l'ensemble des parties prenantes à participer à l'évaluation, dans un processus de développement fondé sur la confrontation des points de

vue et la recherche d'un consensus, avec une rétroaction et une clarification des domaines d'entente et de désaccord lors de la conception des interventions et des politiques.

Pour comprendre l'évaluation, il convient également de s'intéresser à l'intensité des activités d'évaluation enregistrées dans les différents pays européens, ainsi qu'aux facteurs qui ont été à l'origine de ces évaluations. Furubo et Sandahl (2002) distinguent trois groupes de pays, en fonction de leur tradition historique et de leur pratique contemporaine de l'évaluation:

- (a) les pays de la première vague (Allemagne, Suède, Royaume-Uni, et États-Unis) ont été les premiers à introduire l'évaluation, entre 1960 et 1975;
- (b) les pays de la deuxième vague (Danemark, France, Pays-Bas, Norvège et Suisse) ont utilisé les évaluations en tant qu'instruments de gouvernance, entre 1975 et 1990;
- (c) les pays de la troisième vague sont ceux qui, depuis 1990, recourent à l'évaluation pour répondre à une demande externe, notamment des organisations supranationales qui en font la condition de leur soutien financier.

Ces groupes reflètent en partie les différences de culture au regard de l'évaluation, ainsi que le degré de maturité et de reconnaissance des activités d'évaluation selon les pays. Dans certains pays d'Europe, les évaluations, nombreuses et bien acceptées, représentent une pratique administrative courante. Les évaluateurs y sont formés à l'université, avec des chaires spécifiques consacrées à l'évaluation, et ils représentent donc une communauté de pratique bien établie. En revanche, dans d'autres pays européens, les évaluations ne sont réalisées qu'occasionnellement et uniquement parce qu'elles conditionnent l'octroi d'un financement. Les facteurs historiques et la culture politique et administrative prédominante dans un pays déterminent le degré d'institutionnalisation de l'évaluation au niveau national.

Les évaluateurs doivent faire face à un certain nombre de contraintes. Tout d'abord, ils ont des délais à respecter pour fournir leurs résultats à temps pour la prise de décision. En second lieu, ils subissent des pressions politiques de la part des donneurs d'ordre de l'évaluation, qui sont souvent eux-mêmes parties prenantes et peuvent vouloir influencer les résultats. Troisièmement, ils ont des contraintes budgétaires, dans la mesure où le budget alloué à l'évaluation ne représente qu'une petite partie de l'enveloppe totale de l'intervention à évaluer. En dépit de ces contraintes, on attend des évaluateurs qu'ils fassent preuve de la même rigueur que des chercheurs en sciences sociales, tout en produisant des résultats valides et directement utilisables par les décideurs politiques. En conséquence, les évaluateurs doivent élaborer des normes relatives à leur pratique, qui puissent faire office à la fois de cadre de référence pour juger les évaluations, de protection que les évaluateurs peuvent invoquer pour résister aux

pressions, de convention entre l'évaluateur et le client quant à la définition de l'évaluation et à la manière de la conduire et d'instrument pour l'examen critique de leur propre activité.

Les quatre types suivants de normes élaborées par l'*American Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) aux États-Unis sont également appliquées en Europe:

- (a) normes relatives à l'utilité: l'évaluation doit fournir au client l'information dont il a besoin, dans les délais fixés et sous la forme requise;
- (b) normes relatives à la faisabilité: l'évaluation doit aborder les contraintes factuelles et économiques de manière réaliste et faire preuve de diplomatie et de discernement;
- (c) normes relatives à l'intégrité: l'évaluation doit respecter les droits des personnes impliquées dans l'évaluation ou affectées par ses résultats;
- (d) normes relatives à la véracité: l'évaluation doit produire des résultats validés et exacts en utilisant les procédures méthodologiques appropriées.

Il n'est pas toujours possible de respecter rigoureusement les quatre faisceaux de normes et il revient donc à l'évaluateur de trouver un équilibre entre les exigences méthodologiques intrinsèques aux sciences sociales et les contraintes extrinsèques liées à l'environnement et aux utilisateurs de l'évaluation.

2. Évaluation et analyse d'impact: approches et méthodes

2.1. Évaluation des programmes

Les «programmes» s'entendent ici comme des mesures et des interventions limitées dans le temps, qui visent à résoudre des problèmes spécifiques et ciblent des groupes particuliers. Ils peuvent être mis en œuvre à l'échelon local, régional, national ou international. Les exemples par excellence sont les mesures de réinsertion développées dans le cadre des politiques actives sur le marché de l'emploi et destinées à lutter contre le chômage et d'autres formes d'exclusion. Le bilan de l'exécution et des résultats de ce type de programmes peut faire appel à des méthodes à la fois qualitative et quantitatives.

L'approche qualitative permet de mieux comprendre le processus et les résultats du programme. Tout en étant un outil d'évaluation à part entière, les méthodes qualitatives sont souvent utilisées en complément de méthodes quantitatives – les premières allant plus loin dans la compréhension des mécanismes qui sous-tendent les résultats observés, alors que les secondes servent principalement à généraliser ces derniers et à les rendre comparables à l'aide de variables normalisées et l'analyse des dimensions communes. Les méthodes qualitatives s'étendent par ailleurs à la perception de l'expérience vécue par les participants. Autrement dit, elles saisissent les effets non mesurables. Elles s'appuient principalement, à cette fin, sur des échantillons de petite taille mais riches en informations, voire même sur un cas unique, délibérément choisis en vue de l'examen approfondi et de la compréhension d'un phénomène (Patton, 2002: 45 et suiv.).

Les méthodes quantitatives servent à mesurer les résultats et les impacts d'une variable dûment spécifiée, en l'occurrence l'incidence des programmes de formation sur leurs participants, et à comparer avec les résultats obtenus, dans les mêmes domaines, par des non participants. L'approche quantitative fournit des informations concernant l'allocation adéquate des ressources, l'efficacité et l'efficience, mais elle comporte plusieurs difficultés méthodologiques, qu'il convient de résoudre pour mesurer l'effet réel de l'intervention évaluée. Il s'agit (a) d'établir la distinction entre les effets du programme et les effets découlant d'autres facteurs;

Tableau 2. Comparaison de différentes méthodes d'évaluation

Méthode	Description	Avantages (+) et inconvénients (-)
Modèle expérimental	Mesure le résultat d'un programme en comparant les participants et les non participants, sélectionnés de manière aléatoire avant le déroulement du programme.	<ul style="list-style-type: none"> + contrôle intégral, pas de biais de sélection et estimation des résultats réels + les caractéristiques non observables deviennent non pertinentes - le fait que des personnes éligibles sont exclues des programmes pose un problème éthique et juridique - interactions et mouvements incontrôlables entre le groupe expérimental et le groupe témoin, qui faussent les résultats si elles interviennent
Modèle quasi-expérimental	Compare le résultat pour les participants au cours de la période qui suit le programme, avec le résultat pour les non participants appariés (jumeaux statistiques) au cours de la même période.	<ul style="list-style-type: none"> + pas de biais de sélection causé par des caractéristiques non observables - requiert des données concernant les participants et les non participants avant et après le programme (antécédents sur le marché du travail, par exemple) - les caractéristiques non observables peuvent fausser les résultats
Comparaison avant-après	Compare le résultat pour les participants avant et après le déroulement du programme.	<ul style="list-style-type: none"> + facile à réaliser + faibles exigences en termes de données (aucune information requise concernant les non participants) - des mutations économiques générales intervenues avant/ pendant/après le déroulement du programme peuvent lui être attribuées à tort - fléchissement d'Ashenfelter ^(a) (changement de comportement au cours de la période précédant le programme)
Différence à l'intérieur des différences	Compare l'évolution des résultats avant-après pour les participants avec celle des résultats avant-après pour les non participants.	<ul style="list-style-type: none"> + tient compte d'une sélection liée à des caractéristiques non observables - exige des données concernant les participants et les non participants avant et après le déroulement du programme - fléchissement d'Ashenfelter ^(a)
Méthode transversale	Compare le résultat pour les participants au cours de la période qui suit le programme avec le résultat pour les non participants au cours de la même période.	<ul style="list-style-type: none"> + les changements au niveau économique général ne sont pas attribués au programme - exige des données concernant les participants et les non participants pour la période qui suit le programme

^(a) Il y a «fléchissement d'Ashenfelter» lorsque la catégorie de résultat est affectée par l'anticipation d'une participation à un programme (lorsque des sujets ralentissent leur quête d'emploi pour être éligibles au programme, par exemple).

- (b) de déterminer quels auraient été les résultats (hypothétiques) si les mêmes personnes n'avaient pas participé au programme;
- (c) de prendre en compte les résultats à court, moyen et long termes;
- (d) d'éviter les biais liés à la sélectivité et l'hétérogénéité, tout en assurant la validité.

Pour surmonter ces difficultés méthodologiques, les méthodes quantitatives font appel à des divers modèles d'évaluation (tableau 2) et de modèles statistiques sophistiqués.

Les malentendus et critiques réciproques entre partisans des méthodes quantitatives et qualitatives ne manquent pas. On accuse essentiellement les premières de simplifier à l'excès la réalité complexe des programmes et des expériences des participants, de négliger des facteurs importants difficiles à quantifier ou à observer et de ne pas donner d'image complète du programme et de son impact.

L'enquête qualitative est accusée, en revanche, d'être subjective et de manquer de rigueur scientifique, certaines données qualitatives «abstraites» pouvant être considérées comme non scientifiques et, dès lors, ignorées. Les évaluateurs et analystes peuvent se trouver enfermés dans leurs philosophies, leurs paradigmes, leurs écoles de pensée en matière de recherche et leurs préférences. Or le pragmatisme est de mise lors de l'évaluation de programmes ou de stratégies.

La logique de l'enquête qualitative s'apparente plutôt à une découverte, à une volonté de révéler des processus et la dynamique propre des situations étudiées, en conservant une ouverture aux réalités, telles qu'elles apparaissent aux participants ou autres parties prenantes. Les méthodes quantitatives adoptent une logique qui tient davantage d'une vérification et d'une recherche visant à déceler des irrégularités, voire même des «lois», ou à faire des généralisations, pour tenter de comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas et assurer, dès lors, une allocation adéquate des ressources. Il convient néanmoins de préciser que l'approche quantitative et l'approche qualitative contribuent, l'une et l'autre, à la conception des futures interventions et à l'amélioration de celles qui sont en cours, et qu'elles ont toutes deux une place à part entière dans le processus d'évaluation – le choix de l'une ou de l'autre étant notamment déterminé par le stade et la finalité de l'exercice.

2.2. Analyse d'impact

L'analyse d'impact se différencie de l'évaluation dans la mesure où, plutôt que de se focaliser sur l'appréciation des résultats de programmes spécifiques, elle étudie l'impact – à la fois matériel et immatériel – de l'éducation, de la formation et des compétences sur le développement socio-économique, de même que sur la performance des individus et des entreprises. Proposant un aperçu des théories, des objets, des approches et des méthodes les plus répandus de l'analyse d'impact, ce chapitre rappelle les fondements théoriques et méthodologiques qui permettront au lecteur de mieux comprendre les résultats de l'analyse d'impact décrits dans la quatrième partie du rapport.

Les bénéfices de l'éducation, de la formation et des compétences – autrement dit, du capital humain – dépassent largement les dimensions économiques et monétaires, bien que celles-ci soient essentielles en termes de justification des dépenses publiques et privées allouées à l'enseignement et à la formation, pour se traduire également par une série de bénéfices immatériels. L'existence d'effets externes positifs pour d'autres personnes, d'autres entreprises ou la société en général constitue un argument supplémentaire non négligeable en faveur des investissements publics dans l'éducation (graphique 1).

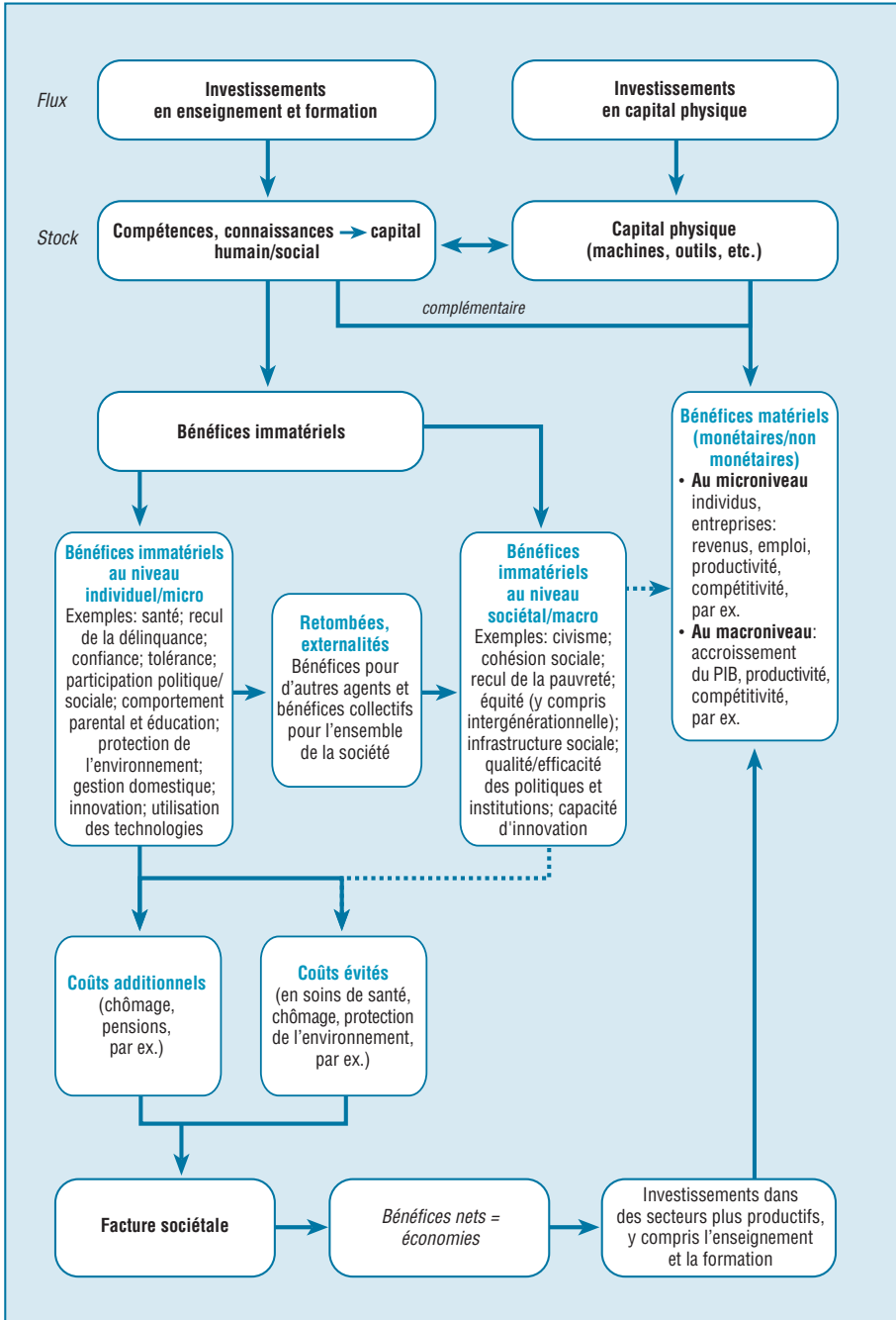
2.2.1. Éducation, formation et croissance économique

Les nouvelles théories de la croissance endogène envisagent le capital humain et social, de même que la recherche et le développement (R&D), comme des facteurs clés de création, d'application et de diffusion de nouvelles connaissances et de nouvelles idées. Elles font de l'éducation, de la formation et des compétences les principaux déterminants de la croissance à long terme⁽⁴⁾ et impliquent, par conséquent, que l'enseignement et la formation devraient être, tant au niveau des pouvoirs publics que des entreprises, au cœur des politiques visant à stimuler la croissance et la productivité.

Une autre question importante, posée dans le cadre de la recherche sur la croissance endogène, est de savoir si c'est l'accumulation de capital humain (les investissements et la participation à l'éducation et la formation), ou si c'est le stock de capital humain (le niveau de compétence des travailleurs), qui constitue le déterminant principal de la croissance et de la productivité. Cette distinction illustre les deux grands courants de l'approche fondée sur la croissance endogène. Dans le premier cas, axé sur le flux, la subvention de l'enseignement,

(4) «Quoi que puisse faire l'éducation pour la croissance, elle ne le fera que lentement» (Temple, 2000: 41).

Graphique 1. Avantages de l'éducation et de la formation



ou d'un programme éducatif destiné à relever le niveau du capital humain, aura un effet limité et ponctuel sur la croissance du PIB. Dans le second, axé sur le stock, la diffusion des connaissances et des technologies engendrera un processus permanent d'accroissement du taux de croissance du PIB. La première approche implique des mesures stratégiques visant à valoriser le capital humain d'une économie donnée, tandis que la seconde réclame également des mesures destinées à promouvoir la R&D et les technologies. L'état actuel de la recherche ne permet pas encore de conclure quelle serait la meilleure stratégie, ni à quel moment elle devrait être mise en œuvre.

L'étude du lien entre le capital humain et la croissance est entravée par la faible qualité des données – dans le cas de comparaisons transnationales en particulier – et par le fait que la mesure du capital humain se limite le plus souvent à l'éducation et à la formation formelles, et aux qualifications. Les individus, comme les entreprises, ont tendance à sous-investir dans l'enseignement et la formation parce qu'ils n'en apprécient pas les avantages plus généraux, ou qu'ils n'en bénéficient pas directement. Une plus grande transparence quant aux bénéfices pour l'ensemble des agents de l'économie considérée pourrait, dès lors, favoriser les investissements dans l'éducation et la formation, et, par conséquent, la croissance économique.

2.2.2. Avantages sociaux et infrastructure sociale

La recherche empirique consacrée aux avantages sociaux au sens large de l'éducation et de la formation, que ce soit au micro- ou au macroniveau, s'est considérablement développée ces dernières années, grâce à la disponibilité d'enquêtes qui, réalisées à l'échelle mondiale (*World Value Survey* entre autres), comprennent plusieurs indicateurs importants en termes de bénéfices sociaux (confiance, tolérance et recul de la criminalité, notamment).

Les retombées positives que les travailleurs qualifiés ou les activités de R&D ont pour d'autres personnes, d'autres entreprises ou l'ensemble de la société peuvent être un résultat direct ou indirect de l'éducation et de la formation. En ce qui concerne le recul de la délinquance, la cohésion sociale, la confiance, etc., les effets de l'éducation et de la formation se manifestent de manière indirecte au travers, par exemple, d'une réduction de la pauvreté ou d'une plus grande efficacité des services publics. Une «bonne» infrastructure sociale (et le haut niveau de capital social qui lui est étroitement associé) exerce, dans ce contexte, une influence majeure sur la croissance et l'efficacité économiques, qui constituent à leur tour un cadre propice au développement du capital humain (Coleman, 1990, cité par Healy, 2000).

Il existe plusieurs façons de jauger l'infrastructure sociale et le capital social et d'étudier le rendement social global de l'éducation et de la formation. Elles font appel à des approches à la fois quantitatives et qualitatives pour mesurer,

modéliser et évaluer ces concepts et les liens entre les résultats de l'enseignement et la formation, d'une part, et les acquis sociaux, d'autre part.

2.2.3. Impact sur la performance des entreprises

La croissance économique désigne l'augmentation de la production de l'ensemble des biens et des services dans un pays donné au cours d'une période déterminée. Ces biens et ces services sont principalement produits par des entreprises. Or, si d'importants travaux de recherche ont été menés à propos des déterminants macro-économiques de la croissance, la recherche reste très embryonnaire en ce qui concerne les facteurs qui déterminent la croissance de la production et la performance au niveau des entreprises, ainsi que le rôle joué à cet égard par l'éducation, la formation et les compétences en particulier.

Les principaux types d'enquêtes en entreprise, à savoir les enquêtes transversales et les enquêtes longitudinales, ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Les enquêtes transversales sont moins onéreuses et peuvent inclure davantage d'informations que les enquêtes longitudinales ou les panels d'entreprises. Ces derniers permettent, en revanche, de tenir compte de l'hétérogénéité des entreprises et de leur évolution dans le temps. Seules les données longitudinales permettent, pour leur part, d'analyser les relations de cause à effet entre, par exemple, les investissements et les résultats de la formation, d'une part, et le changement de comportement des entreprises en vue de répondre à de nouveaux défis, d'autre part.

Les études existantes souffrent d'une pénurie de données ou de leur imprécision, des divergences, voire de l'incomparabilité, des définitions appliquées à la mesure de la formation, des coûts et de la performance et d'une information trop limitée à propos de l'évolution des entreprises au fil du temps. Les carences au niveau des données et des méthodes utilisées par plusieurs études engendrent la sous-estimation du rôle de la formation dans l'accroissement de la productivité et de la compétitivité et dans la réalisation de profits.

2.2.4. Bénéfices individuels et analyse du parcours de vie

L'analyse des bénéfices personnels de l'éducation et de la formation relevait, jusqu'à une date récente, du domaine de la recherche micro-économique et économétrique reposant sur les théories du capital humain. Ces avantages revêtent, le plus souvent, un caractère matériel s'exprimant en termes de rendement monétaire (salaire) ou taux de rendement, et en termes de rendement non monétaire (diminution du risque de chômage, ou amélioration des perspectives professionnelles, par exemple).

Un courant s'est récemment développé au sein de la recherche au microniveau en matière d'éducation et de formation: il comprend l'analyse des

parcours de vie et l'analyse des biographies. L'analyse fondée sur l'ensemble de la durée de vie s'intéresse à une série de décisions que l'individu est appelé à prendre à des étapes de transition précises de son existence et qui vont déterminer la suite de son parcours. L'analyse biographique s'intéresse, pour sa part, à la perception subjective des événements de l'histoire personnelle, lesquels ont une incidence majeure sur les processus de stratification sociale.

La plupart des travaux de recherche consacrés aux bénéficiaires de l'éducation et de la formation dans une perspective de parcours de vie s'intéressent surtout à la participation à l'éducation et à la formation, à la participation au marché du travail (y compris les périodes de chômage) et aux changements intervenant dans la carrière et la situation professionnelles. De nombreux autres facteurs entrent toutefois en jeu au cours d'une vie et font qu'il devient difficile, après quelques années, de déterminer quels sont les effets qui peuvent être exclusivement attribués à l'éducation et la formation. Beaucoup de questions relatives à l'éducation et à la formation ne peuvent donc trouver réponse que dans les données longitudinales utilisées par l'analyse du parcours de vie, ou dans l'interprétation des perceptions biographiques personnelles. On peut citer à cet égard des problématiques telles que l'égalité des chances, le comportement face à la transition et les aptitudes et les performances qui ne sont pas des paramètres stables, mais qui évoluent en fonction de facteurs externes, tels que la situation sur le marché de l'emploi, l'organisation et la prestation des services d'éducation et de formation, la conjoncture économique de l'emploi et la mutation du contexte social et politique.

L'analyse du parcours de vie s'intéresse également à l'influence des différences sociales, et plus particulièrement au sexe, à l'origine sociale et à l'origine ethnique. La valeur ajoutée de l'analyse du parcours de vie réside, en ce qui concerne l'explication de certaines disparités sociales, dans le fait que ces inégalités – que ce soit entre hommes et femmes, entre classes sociales ou entre groupes ethniques, par exemple – évoluent avec le temps. La recherche tente également de déterminer si les inégalités persistent au-delà de la vie des individus en se reproduisant de génération en génération.

La recherche fondée sur le parcours de vie comporte un autre volet, apparenté au précédent, qui consiste à observer la trajectoire de personnes ayant un point de départ commun (année de naissance ou année de fin de scolarité obligatoire, par exemple) pendant une longue période: il s'agit de l'approche basée sur les cohortes. La comparaison des taux de participation de différentes cohortes à l'enseignement, à la formation, à l'emploi et au chômage, et leurs variations au fil du temps, permet, en effet, de rendre l'impact des changements sociaux visibles et quantifiables. La mobilité intergénérationnelle et les facteurs qui sous-tendent les décisions en matière de participation sont les grands axes autour desquels s'articule la recherche basée sur les cohortes.

3. Évaluation de l'éducation et de la formation dans un contexte européen en mutation

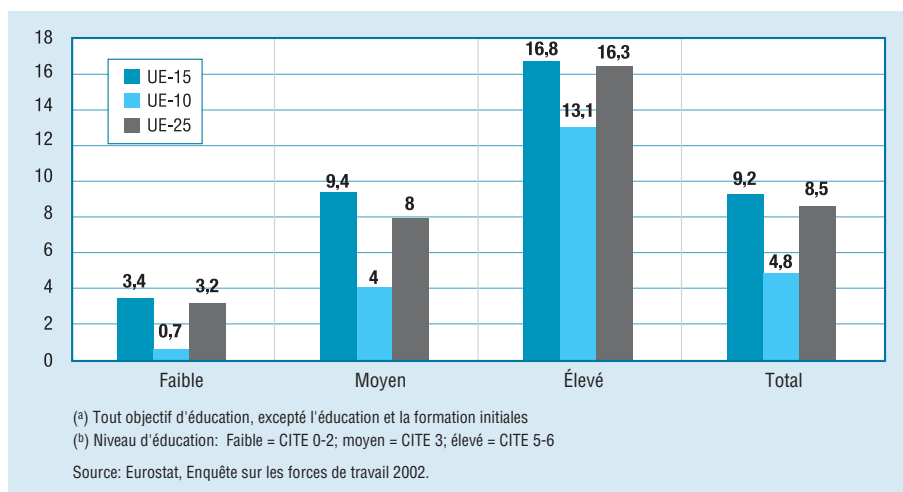
La troisième partie examine concrètement le soutien que l'évaluation peut apporter à la mise en œuvre et à l'analyse des réformes à long terme des systèmes d'éducation et de formation, ainsi que des interventions à plus court terme, telles que les politiques et programmes actifs sur le marché de l'emploi. Toutefois, avant d'aborder les pratiques d'évaluation, il convient de dresser un bilan du contexte dans lequel sont conçus les programmes et les politiques d'éducation et de formation, ainsi que des fonctions qu'ils sont censés remplir.

Les marchés de l'emploi européens sont confrontés aux mutations suivantes:

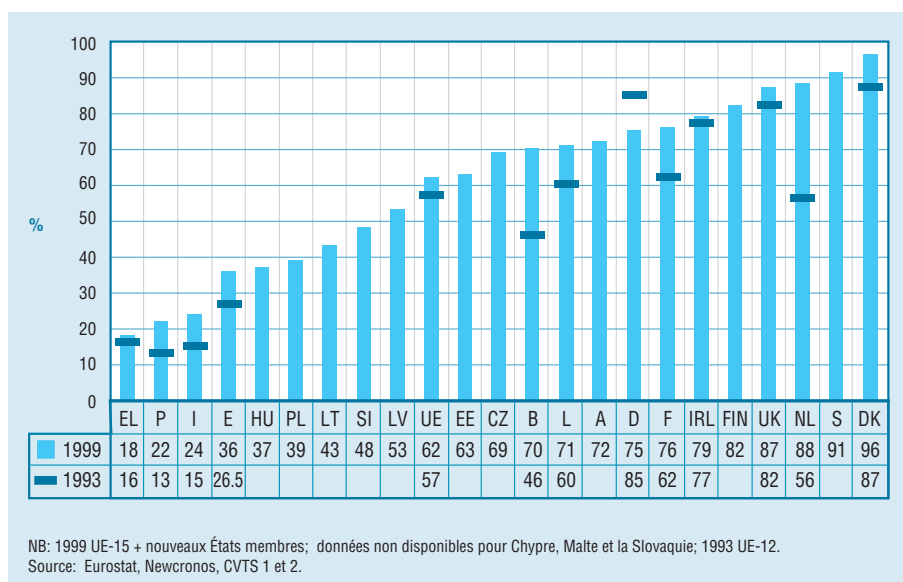
- (a) le niveau des compétences requises par les économies modernes et mondialisées va en augmentant, notamment dans les secteurs à forte concentration de connaissance, alors même que le marché de l'emploi se polarise en réservant aux travailleurs moins éduqués les emplois les plus précaires et répétitifs;
- (b) la population de l'UE vieillit, tendance qui devrait s'accroître avec l'adhésion des dix nouveaux pays;
- (c) le niveau d'éducation initiale de la population de l'UE s'améliore, malgré la persistance d'un taux significatif de citoyens dont le niveau d'éducation formelle reste faible;
- (d) le chômage est un sujet de préoccupation pour les économies européennes, notamment depuis l'élargissement; des efforts supplémentaires sont requis pour lutter contre le chômage au moyen de programmes et de politiques ciblées.

De ce fait, le renouvellement des compétences grâce à l'éducation et la formation tout au long de la vie est de plus en plus souhaitable dans les pays de l'UE (les graphiques 2 et 3 présentent la situation actuelle).

Graphique 2. Participation des adultes de 25-64 ans à des activités d'éducation et de formation continues ^(a), par niveau d'éducation, 2003 (en %) ^(b)



Graphique 3. Participation à des cours de FPC en 1993 et en 1999, UE-15 et nouveaux États membres (en % d'employés, toutes entreprises confondues)



D'une manière générale, ces mutations appellent une intervention sur le plan des politiques à mener. Il peut s'agir de programmes ciblés à court terme, par exemple visant à réinsérer les bénéficiaires dans le marché de l'emploi, ou bien de réformes des systèmes plus poussées et à long terme ⁽⁵⁾. L'évaluation est un outil permettant à la fois d'accompagner la mise en œuvre de ces politiques et de vérifier que les problèmes en cause ont été effectivement traités.

L'éducation et la formation constituent des systèmes complexes qui n'existent pas isolément, mais qui ont une fonction sociale et économique. Le processus de réforme de ces systèmes demande aux parties prenantes du système et, en particulier, aux partenaires sociaux, de discuter et de rechercher des compromis sur ce qui doit être transformé et sur les motifs de ces changements. Il est essentiel de considérer et d'évaluer la consistance interne d'une politique nouvelle par rapport aux autres éléments du système (par exemple, il est vain de changer les programmes et les méthodes d'enseignement si les enseignants ne sont pas mobilisés et correctement formés pour ce faire). En outre, les réformes doivent également prendre en compte les besoins du système de production et de la société en général et être compatibles avec leur mode de fonctionnement (compatibilité externe d'une politique) (voir encadré 2).

Les évaluations traditionnelles des politiques (ou des programmes) se limitent strictement à examiner chaque politique comme une entité isolée, autosuffisante et indépendante de tout contexte historique, structurel et institutionnel. Cela conforte la tendance à concevoir des politiques de faible portée, sans prise en compte des institutions et des interventions existantes, ni du mode de fonctionnement des systèmes économique et social. Nous préconisons plutôt une approche systémique, conduisant à des approches plus cohérentes de l'éducation, de la formation et des réformes de la FEP. Néanmoins, si l'évaluation des programmes est dotée d'une méthodologie suffisamment solide, tel n'est pas le cas de l'évaluation des systèmes.

Viertel et al. (2004, section 7.1) concluent qu'«il n'existe pas de Graal conceptuel ou méthodologique en matière d'évaluation des politiques de FEP. La boîte à outils de l'ingénieur est d'une utilité limitée. [...] La seule solution pour l'évaluateur consiste à bien comprendre les composantes essentielles de la FEP,

⁽⁵⁾ Le propos ici n'est pas d'analyser en détail les différentes réformes, mais de savoir comment piloter les processus de réforme au moyen de l'évaluation et comment mesurer leurs résultats et leur impact. Le lecteur se reportera utilement au rapport de Descy et Tessaring (2001a), dont plusieurs chapitres sont consacrés à l'analyse détaillée des différents réformes des systèmes d'éducation et de formation en Europe.

ainsi que ses relations, la logique fondamentale du système par rapport à son environnement et les leviers stratégiques du changement. Cette connaissance s'acquiert uniquement après plusieurs années d'apprentissage et d'expérience personnelle dans l'évaluation des politiques de FEP».

Encadré 2. **Problèmes de cohérence interne et de compatibilité externe constatés dans quelques programmes PHARE de réforme de la FEP**

L'un des principaux objectifs du programme PHARE en Europe centrale et orientale est de soutenir les processus nationaux de réforme de la FEP afin de la rendre plus réactive aux exigences de l'économie de marché. La FEP doit gagner en flexibilité afin de répondre aux évolutions de la demande, ainsi qu'aux besoins et préférences des individus. Dans l'idéal, cet objectif devrait être poursuivi tout en maintenant une certaine cohérence entre les prestations et les qualifications fournies par la FEP, en vue d'éviter l'éparpillement des normes nationales et la fragmentation du système.

En Bosnie-et-Herzégovine, la réforme de la FEP visait à renouveler les équipements, les programmes de cours et la méthodologie. En revanche, la formation des enseignants n'était pas une composante du projet initial. Par conséquent, la réforme n'a pas eu de répercussions dans la formation initiale (et continue) des enseignants. La formation des inspecteurs a également été négligée. L'adhésion à la nouvelle politique s'en est trouvée considérablement freinée. Cette situation a été corrigée par la suite, avec une dotation permanente de 200 000 euros alloués au fonctionnement d'un programme de formation pour le personnel enseignant et administratif des établissements.

L'Estonie a opté pour une conception des programmes modulaire et axée sur l'employeur, ce qui représente une transformation radicale du système de FEP. Après avoir défini les besoins de compétences et les objectifs pédagogiques, les programmes ont été conçus en tenant compte des profils professionnels recherchés, les employeurs et leurs représentants ayant la possibilité d'influer sur l'offre de FEP. Toutefois, l'infrastructure censée soutenir l'établissement des nouveaux programmes reste vulnérable. De toute évidence, les capacités méthodologiques et techniques du Centre national des examens et des qualifications sont insuffisantes. Or, ce centre, chargé de la certification et de l'accréditation des qualifications, constitue la pierre angulaire du nouveau système de FEP. L'avenir du processus d'innovation et la délicate interaction entre le système éducatif et le monde des entreprises sont dès lors menacés.

En Roumanie, le projet pilote PHARE de réforme de la FEP a été mis en œuvre dans près d'un établissement sur dix. À l'issue de cette phase pilote, le gouvernement a décidé de poursuivre la réforme dans tous les établissements. Or, le processus ne s'est pas accompagné d'une fourniture d'équipement ni de formations. L'inspection générale, censée soutenir le processus, n'avait qu'une connaissance approximative de la réforme. Il n'y a pas eu de planification rigoureuse et aucune ressource n'a été dégagée pour équiper les établissements et former les enseignants et les chefs d'établissement.

3.1. Apprendre par comparaison

Les transformations communes et l'expérimentation de réformes et de politiques nouvelles exigent un apprentissage politique, aux niveaux tant national qu'international. Il convient d'instaurer un apprentissage mutuel, les discussions devant permettre d'explorer les «solutions» proposées par d'autres. C'est l'une des voies conduisant aux économies apprenantes. Deux exemples sont à distinguer particulièrement à cet égard:

- (a) les méthodes de revue des politiques de l'OCDE, où des équipes de recherche pluridisciplinaires effectuent des visites d'étude en vue de produire des évaluations nationales et comparatives ainsi que des recommandations pour les politiques futures (Pont et Werquin, 2004);
- (b) l'étalonnage des performances dans l'UE, fixant des objectifs communs pour les politiques d'éducation et de formation dans le cadre de la stratégie de Lisbonne.

La revue thématique des politiques peut être considérée comme une variante de l'évaluation par les pairs pratiquée dans les comparaisons internationales. Elle détermine sous quelles conditions une politique est susceptible de donner de bons résultats, afin d'en tirer des enseignements pour l'avenir et pour les pays comparés; elle tente également d'identifier les bonnes pratiques et de se prononcer sur les possibilités de transfert. La revue thématique conjugue l'auto-évaluation réalisée par le pays lui-même (et présentée dans un rapport de référence) avec une évaluation externe, conduite par une équipe d'experts (lors d'une visite d'étude). Les étapes successives de la revue thématique sont conçues pour approfondir et améliorer la qualité du processus, lequel est alimenté par des échanges constants entre les experts et les responsables du projet dans chaque pays, aussi bien pendant la visite d'étude qu'après.

La force de la revue thématique réside dans son caractère d'évaluation indépendante réalisée par des experts extérieurs et apportant des points de référence aux politiques nationales, dans une perspective internationale. En outre, elle invite les institutions, les ministères, les partenaires sociaux et les prestataires à conjuguer leurs efforts pour donner la représentation la plus juste du système, à tous les stades opérationnels. Elle offre ainsi aux acteurs la possibilité de se réunir, de participer à l'évaluation les concernant et de mieux connaître le système et les initiatives pour lesquels ils travaillent. Elle suscite la collaboration et l'apprentissage mutuel entre les divers acteurs (y compris, parfois, entre les décideurs et les praticiens).

Dans l'UE, l'étalonnage des performances est utilisé pour réaliser les objectifs fixés lors du Sommet de Lisbonne de 2000. Destiné initialement aux politiques

Encadré 3. La méthode ouverte de coordination

Tout en respectant la division des compétences inscrite dans plusieurs traités de l'UE, la méthode ouverte de coordination vise à diffuser les informations sur les meilleures pratiques et à assurer une meilleure convergence autour des principaux objectifs de l'UE. Il s'agit d'un nouveau type de coopération entre États membres, basée sur une approche entièrement décentralisée recourant à diverses formes de partenariat et conçue pour aider les pays à élaborer progressivement leurs propres politiques. Elle est essentiellement fondée sur:

- l'identification et la définition en commun des objectifs à atteindre (les critères de référence, voir encadré 4);
- la définition en commun d'instruments (statistiques, indicateurs) permettant aux États membres de savoir où ils en sont et d'évaluer leur progrès par rapport aux objectifs fixés;
- des outils de coopération comparatifs visant à stimuler les échanges et à diffuser les bonnes pratiques.

Source: http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_fr.html; Programme détaillé de travail sur les objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation en Europe (Conseil de l'Union européenne, 2002).

de l'emploi ⁽⁶⁾, par la suite il a été appliqué progressivement aux domaines de l'éducation et de la formation (Commission européenne, 2001; Commission européenne, 2002). À cet égard, la Commission et le Conseil ont entériné un programme de travail commun et défini la méthode ouverte de coordination. L'encadré 3 explique cette dernière méthode. L'encadré 4 rappelle les critères de références européens en matière d'éducation et de formation.

Les principaux obstacles au développement de critères de référence pour l'éducation et la formation dans l'UE sont la difficulté d'établir des indicateurs pertinents et la disponibilité et comparabilité des données. Par ailleurs, certains aspects de cette approche suscitent des critiques:

- (a) le fait que le critère de référence soit égal à la moyenne européenne a pour conséquence que les progrès accomplis par les pays les plus performants dispensent automatiquement les pays moins avancés d'investir davantage dans l'éducation et la formation pour combler leur retard;
- (b) l'objectif fixé se réfère à une moyenne de l'Union non pondérée, c'est-à-dire qui ne prend pas en compte la taille de la population de chaque pays. De ce fait, les progrès enregistrés dans un grand pays font davantage bouger la moyenne que ceux d'un petit pays;

⁽⁶⁾ L'Union européenne a commencé à appliquer l'étalonnage des performances des politiques sociales en 1997, dans le cadre du processus lancé au Luxembourg sous le nom de Stratégie européenne pour l'emploi. Les critères de référence pour l'emploi font désormais partie de la Stratégie de Lisbonne.

Encadré 4. Les critères de référence pour l'éducation et la formation dans l'UE

Afin de réaliser l'objectif stratégique fixé lors du Conseil de Lisbonne de faire de l'UE, d'ici 2010, «l'économie de la connaissance la plus compétitive et dynamique du monde, caractérisée par une croissance économique durable avec plus d'emplois et de meilleurs emplois et une cohésion sociale accrue», les chefs d'État et de gouvernement sont convenus d'un certain nombre d'objectifs communs concernant l'éducation et la formation dans l'UE, dans le cadre général de l'éducation et de la formation tout au long de la vie:

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE;
- faciliter l'accès à l'éducation et à la formation pour tous;
- accroître l'ouverture sur le monde des systèmes d'éducation et de formation.

Ultérieurement, le Conseil de Barcelone a fixé le nouvel objectif de «faire des systèmes d'éducation et de formation européens une référence mondiale de qualité» d'ici 2010.

Le programme de travail pour réaliser ces objectifs prévoit de contrôler la progression par rapport à des indicateurs convenus, basés sur la performance moyenne des États membres de l'UE-15 ainsi que celle des trois États membres les plus performants.

En conséquence, le Conseil Éducation a établi les critères de référence européens suivants:

- «d'ici 2010, abaisser à 10 % maximum le taux moyen de jeunes quittant prématurément l'école dans l'Union européenne;
- d'ici 2010, augmenter d'au moins 15 % le nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologie dans l'Union européenne, tout en réduisant le déséquilibre hommes-femmes dans ces domaines;
- d'ici 2010, veiller à ce qu'au moins 85 % des jeunes âgés de 22 ans dans l'Union européenne aient terminé leurs études secondaires supérieures;
- d'ici 2010, réduire d'au moins 20 % par rapport à l'année 2000 le pourcentage d'élèves âgés de 15 ans ayant de faibles résultats pour les compétences en lecture dans l'Union européenne;
- d'ici 2010, le taux moyen de participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie devrait concerner au moins 12,5 % de la population adulte en âge de travailler (classe d'âge de 25 à 64 ans).»

En outre, «la Commission invite les États membres à continuer à contribuer à la réalisation de l'objectif de Lisbonne sur une augmentation annuelle substantielle de l'investissement par habitant dans les ressources humaines et, à ce égard, à établir des critères de référence transparents [...]».

Source: Commission européenne, 2002; Communiqué de presse, 5/05/2003, disponible sur Internet: <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/03/620&format=DOC&aged=1&language=FR&guiLanguage=en> [cité le 20.8.2004].

- (c) on peut avoir atteint un niveau de saturation au-delà duquel il n'est plus possible de progresser. Toute société comporte des groupes de personnes qui ne peuvent pas, ou ne veulent pas, étudier (Tessaring, 2003);

- (d) les critères de référence sont traités comme s'ils étaient indépendants, alors qu'ils sont reliés les uns aux autres. Par exemple, l'objectif de réduire le taux de jeunes quittant prématurément l'école et celui d'augmenter le nombre de jeunes terminant leurs études secondaires supérieures sont complémentaires;
- (e) il n'est pas tenu compte des progrès relatifs à accomplir dans chaque pays. La logique des critères de référence impose aux pays les moins performants de rattraper leur retard, ce qui dans certains cas représente un long chemin à parcourir. Par ailleurs, doit-on en conclure que les pays les plus performants n'ont plus aucun progrès à faire?
- (f) les critères de référence renferment une autre hypothèse sous-jacente, l'idée que «si un peu d'éducation nous enrichit, plus d'éducation nous enrichit encore plus – autrement dit, là où deux aspirines sont efficaces, cinq aspirines le sont bien davantage» (Wolf, 2002: 28). Or, cette supposition ne se vérifie pas nécessairement, comme le montrent les mécanismes de substitution et de surqualification;
- (g) enfin, les efforts à déployer par chaque pays pour réaliser ses objectifs d'éducation et de formation devraient être exprimés en termes financiers et un soutien accru devrait être envisagé pour les pays où des investissements substantiels s'avèrent nécessaires (Tessaring, 2003).

L'étalonnage des performances nationales ne constitue le plus souvent qu'un exercice comparatif international et un pays ne peut y recourir pour apprendre directement d'un autre. Toutefois, il a au moins le mérite d'ouvrir le débat aux niveaux politique et national. S'agissant de l'UE, l'étalonnage formalise des objectifs communs et des cadres de référence qui doivent ensuite être complétés par une politique conçue et calibrée en fonction de chaque contexte particulier. La solution réside peut-être dans la mise au point d'un étalonnage sur mesure, qui définirait d'abord un cadre commun pour tous les États membres, pour engager ensuite la réflexion sur les objectifs, les domaines à améliorer et les résultats à atteindre pour chaque pays, compte tenu de son «point de départ».

3.2. Exemples d'évaluations de la réforme d'un système de FEP: les cas des Pays-Bas et du Danemark

Les réformes des systèmes de FEP réalisées au Danemark et aux Pays-Bas, ainsi que leur évaluation, sont très différentes l'une de l'autre. Au Danemark, l'évaluation a été conduite sous une perspective formative pour accompagner le processus des réformes, tandis qu'aux Pays-Bas, l'évaluation a été réalisée

ex post, quatre ans après la mise en œuvre de la réforme.

La réforme du système danois de FEP («Réforme 2000») a été entreprise, conçue et mise en œuvre dans le but explicite de promouvoir un processus apprenant – un «inventaire réflexif d'expériences» – entre l'élaboration des politiques et leur mise en œuvre, en recourant à l'évaluation interactive et formative. Une évaluation conçue comme un mécanisme de correction et d'amélioration a été réalisée à deux reprises: à l'issue de la phase pilote, puis immédiatement après l'application de la réforme à l'échelle du système. L'évaluation est, de ce fait, une partie intégrante du processus d'apprentissage et de transformation; les évaluateurs participent à la réforme, aux côtés des parties prenantes. Ce cas montre que l'évaluation accompagne utilement une réforme en faisant participer les différents acteurs, non seulement en tant que groupes cibles de l'évaluation, mais aussi en tant que parties prenantes de sa conception, ce qui favorise la mise en place d'un mécanisme de rétroaction (précoce) et de réajustement. L'atout de l'évaluation de la réforme danoise ne réside pas seulement dans le matériel produit et diffusé, mais aussi dans la volonté et la capacité d'examiner les résultats et les orientations et de les discuter avec les différentes parties prenantes. Ainsi comprise, l'évaluation accompagne la réalisation des objectifs initiaux de la réforme tout en permettant de tirer les enseignements de l'expérience acquise par tous les acteurs engagés à tous les niveaux, depuis les responsables politiques jusqu'aux élèves et aux enseignants. Ce type d'évaluation est axée sur l'accompagnement plutôt que sur la démonstration de l'efficacité (ou de l'inefficacité) d'une nouvelle politique.

Une nouvelle loi sur l'éducation des adultes et l'enseignement professionnel aux Pays-Bas (loi WEB) (7) a été promulguée en 1996. Elle avait pour objet d'accroître l'efficacité et la réactivité du système de FEP. La WEB stipulait qu'une évaluation serait réalisée *ex post*. En 2000, plusieurs équipes d'évaluateurs ont commencé à travailler sur différents aspects, en vue de préparer un rapport commun. L'approche suivie était de nature sommative: les équipes de recherche devaient dresser un bilan «objectif» *ex post* de l'état d'avancement de la réforme dans leur domaine respectif. La participation de plusieurs équipes de recherche pluridisciplinaires, provenant de divers horizons et travaillant sur des sujets différents, est une caractéristique intéressante de cette évaluation. Toutefois, dans un système comme celui des Pays-Bas, où tous les acteurs politiques et sociaux ont participé à la conception et à la mise en œuvre de la WEB, l'approche sommative rendait difficile la détection à posteriori des défaillances, des explications éventuelles et des solutions. Le valeur de l'évaluation s'en est trouvée affaiblie. Tenir compte des résultats de l'évaluation

(7) WEB = *Wet Educatie en Beroepsopleiding* (Loi sur l'éducation [des adultes] et la FEP).

d'une réforme revient à prendre des mesures de réajustement et de correction. Le fait que l'évaluation ait été conclue cinq ans après l'application à grande échelle et systémique de la réforme a sans doute suscité chez les acteurs du système quelques réticences à (ré)introduire des changements, dans la mesure où des mécanismes nouveaux étaient déjà en place et que des transformations structurelles avaient déjà eu lieu. Les évaluations sommatives sont plus utiles lorsqu'elles sont réalisées après une phase pilote (c'est-à-dire, avant la mise en œuvre à grande échelle de la nouvelle politique) et en collaboration avec les principaux partenaires de la réforme (les institutions, les enseignants et les formateurs, les personnes intéressées/participants). Ces évaluations permettent de mettre en évidence les réussites, les échecs et les domaines à améliorer et alimentent le processus de réforme et d'élaboration des politiques. Elles ont, dès lors, une fonction formative.

Lundvall a montré que les connaissances voient le jour et deviennent obsolètes de plus en plus vite (2000, cité par Nieuwenhuis et Shapiro, 2004: chapitre 3). Dès lors, elles n'ont plus tellement de valeur en elles-mêmes. La clé de la réussite est de savoir apprendre (et de savoir oublier). Cette évolution fait émerger de nouvelles finalités pour l'évaluation. L'évaluation des politiques doit non seulement mesurer les résultats et les performances, mais aussi servir d'instrument de réflexion critique et d'apprentissage. Partant, elle devrait faire partie intégrante des politiques d'éducation et de formation. L'évaluation de l'efficacité et de l'utilité des interventions et des politiques et l'accompagnement de leur mise en œuvre devraient aider les décideurs à choisir les interventions les plus appropriées par rapport à des objectifs spécifiques: parvenir à un consensus, continuer à mobiliser tous les acteurs, depuis les apprenants jusqu'aux investisseurs, et pérenniser les politiques entreprises (Pont et Werquin, 2004).

3.3. La formation est-elle un moyen efficace de lutter contre l'exclusion du marché de l'emploi?

La montée du chômage et les restrictions budgétaires qui l'accompagnent suscitent une inquiétude croissante quant à l'efficacité des politiques actives sur le marché de l'emploi (PAME) visant à réinsérer rapidement les chômeurs dans le marché du travail. De ce fait, on recourt de plus en plus aux évaluations pour vérifier si cet objectif a été atteint et à quel coût.

La formation n'est pas la seule PAME, mais elle est celle qui absorbe la plus grande part des dépenses publiques dans ce domaine (graphique 4). Il convient donc de s'assurer qu'elle atteint les objectifs attendus, comparativement à d'autres types de PAME, tels que l'aide à la recherche d'un emploi ou les contrats subventionnés. L'analyse des évaluations conduites jusqu'à présent permet de conclure que la formation n'a qu'un impact modeste sur l'emploi et sur les revenus des participants, alors même qu'elle est une PAME très coûteuse. En outre, son efficacité varie selon les groupes cibles, les régions ou les moments du cycle économique. Il serait tentant d'en conclure que la formation ne fonctionne pas comme il faudrait et que d'autres types de PAME seraient plus appropriés. Nous estimons, pour notre part, que les données disponibles ne suffisent pas à étayer de telles conclusions.

Les évaluations traditionnelles des PAME «comparent» les objectifs explicites d'un programme avec ses résultats mesurables (essentiellement les probabilités d'emploi et le niveau de rémunération), puis procèdent si possible à une analyse coût-bénéfices. Elles permettent d'estimer l'efficacité et l'efficacité relatives de diverses interventions. La plupart de ces évaluations sont de nature quasi empirique et privilégient la saisie économétrique des retombées d'un programme. Dans la mesure où les évaluations traditionnelles évitent d'ouvrir la boîte noire, leurs résultats, limités, n'indiquent pas les possibilités de changement ou d'amélioration à apporter à la conception et à la mise en œuvre d'un programme. Les évaluations servent plutôt à prendre la décision d'arrêter ou de reconduire le programme. Elles se concentrent sur ce qui fonctionne, au lieu de tenter de comprendre pourquoi cela fonctionne ou pas. C'est pourquoi il importe d'élargir la portée des évaluations des PAME, afin de fournir des données complémentaires. L'évaluation devrait ⁽⁸⁾:

- (a) examiner les facteurs déterminant les différentes retombées du programme, en comparant les différents sous-groupes du marché du travail, et explorer les motivations des participants;

⁽⁸⁾ Références consultées: Fay (1996, cité par Walsh et Parsons, 2004), Martin et Grubb (2001: 16), Walsh et Parsons (2004), Hujer et al. (2004a), Grubb et Ryan (1999).

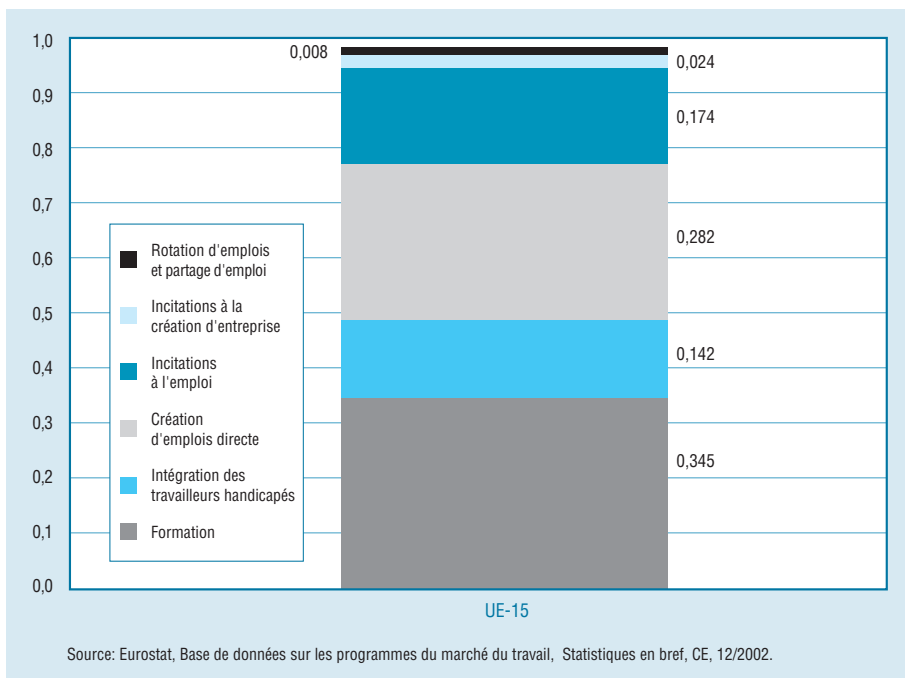
- (b) couvrir une période plus longue que ce n'est le cas actuellement, afin de vérifier si les effets à court terme sur la rémunération et l'emploi persistent dans le temps et s'il existe d'autres effets d'apparition plus lente ⁽⁹⁾;
- (c) considérer que la probabilité accrue de trouver un emploi et la réduction de la durée du chômage constituent les variables à privilégier parmi les objectifs du programme. Le niveau de revenus et le salaire sont des variables sujettes à caution dans le contexte européen, dans la mesure où l'État-providence et les systèmes de réglementation viennent fausser la corrélation entre le revenu individuel et le type d'emploi;
- (d) élargir l'éventail des effets (ou des effets secondaires) à considérer, afin d'inclure les effets immatériels (meilleure confiance en soi, meilleure santé, socialisation accrue et changement d'attitude, ouverture à de nouvelles expériences apprenantes, etc.);
- (e) être envisagée dès la conception d'une intervention, de manière à ce que l'information nécessaire soit recueillie dans un processus continu;
- (f) s'attacher à mieux analyser la structure, le contenu et la conception des mesures de formation et considérer la possibilité de les transposer dans d'autres contextes, en fonction notamment de l'évolution des besoins du marché du travail.

En outre, s'agissant des PAME, il conviendrait d'envisager une approche plus systémique de l'évaluation afin d'inclure, dans la conception actuelle de l'efficacité, la manière dont les interventions s'articulent avec d'autres programmes de FEP, avec les pratiques d'embauche des employeurs et avec les institutions existantes. Des considérations d'ordre systémiques doivent s'appliquer aux possibilités d'étendre les programmes ou de les reproduire, ainsi qu'à l'impact cumulé des interventions (Schmid et al., 1996: 2).

Pour pouvoir prendre des décisions fondées sur des données de recherche, il est nécessaire de connaître les circonstances, tant exogènes qu'endogènes, qui favorisent la qualité du programme, ses retombées positives et son efficacité. L'évaluation des politiques devrait fixer des critères et fournir des éléments de décision permettant de choisir les types de politiques et d'assortiment de mesures les plus à même d'offrir la meilleure solution à une problématique sociale particulière (Schmid et al., 1996: 12).

⁽⁹⁾ Cet aspect est d'autant plus important que les programmes ont été créés pour répondre à des problèmes systémiques et persistants tels que le chômage, l'exclusion sociale, la transition vers la vie active, etc. Ce type de problèmes exige des solutions à long terme. Il faut donc savoir si un résultat à court terme (qui est habituellement ce que l'évaluation peut capter) est durable ou non.

Graphique 4. **Dépenses publiques dans les PAME, UE-15, 1999**
(en % du PIB)



4. Impact et bénéfices de l'éducation et de la formation

4.1. Déterminants de la croissance économique

Les investissements publics dans l'éducation et la formation ont, parmi leurs objectifs principaux, la stimulation de la croissance économique et de l'emploi. Une progression dans ces deux domaines devrait faciliter, à son tour, la réalisation de certains objectifs sociaux et la prévention des inégalités sociales. L'accroissement du produit intérieur brut (PIB) est le résultat conjugué du capital physique, du travail et du capital humain, ainsi que des investissements dont ils bénéficient.

Plusieurs études empiriques effectuées au cours des dix à quinze dernières années identifient les compétences, et les investissements qui y sont associés, comme les déterminants clés de la prospérité économique, laquelle constitue à son tour une condition préalable impérative de cohésion et de stabilité sur le plan social. Les pays de l'OCDE ont consenti des investissements massifs dans l'éducation et la formation et cette approche a eu un effet direct sur les taux de croissance du PIB par personne occupée et sur la productivité du travail. Wilson et Briscoe (2004) concluent de la manière suivante sur ce point: de manière générale, ces modèles de croissance démontrent que des investissements plus importants dans l'éducation ont eu un impact significatif sur la croissance de l'économie nationale. Les résultats de recherche indiquent globalement, ajoutent-ils, qu'une hausse de 1 % des taux de scolarisation a donné lieu à un accroissement de 1 à 3 % de la croissance du PIB par habitant. Une année supplémentaire d'études secondaires, qui accroît le stock de capital humain, et non uniquement le flux vers l'éducation, donne lieu, chaque année, à une hausse de la croissance économique supérieure à 1 %.

En ce qui concerne la contribution relative des divers niveaux d'enseignement, il semble que les acquis du primaire et du secondaire favorisent respectivement la croissance dans les pays en développement les plus pauvres et dans les pays à un stade de développement intermédiaire, tandis que les acquis de l'enseignement supérieur jouent un rôle plus décisif pour la croissance des pays de l'OCDE. Le calcul des implications, en termes de croissance, de la réalisation

de l'objectif de l'UE dans le domaine des ressources humaines et de la société de la connaissance doit, dès lors, tenir compte des stades d'avancement différents des États membres de l'Union. Les travaux de recherche consacrés à la contribution de la formation professionnelle par rapport à l'enseignement général sont pratiquement inexistantes et aucune conclusion ne peut encore être tirée à cet égard.

La qualité du capital humain en tant que facteur aussi indispensable à la croissance économique qu'à la performance des individus et des entreprises, est un autre aspect qui mobilise désormais la recherche. Cette qualité semble, en effet, plus déterminante encore que la quantité de capital humain exprimée en années de scolarité ou en niveau d'éducation. Le relèvement de la qualité de l'enseignement devrait donc être au cœur des stratégies axées sur le capital humain. Des études empiriques mettent en évidence l'importance de la qualité du capital humain, mais une incertitude considérable subsiste et d'autres travaux seront nécessaires pour recenser les déterminants de la performance des écoles et des résultats obtenus par les élèves. Il apparaît clairement, toutefois, que l'objectif de l'amélioration de la qualité moyenne du capital humain ne va (ou ne devrait) pas aller à l'encontre de l'objectif du renforcement de la cohésion sociale.

L'observation d'importantes disparités transnationales et régionales en termes de croissance économique et de capital humain génère une interrogation fondamentale: pourquoi certains pays ou certaines régions accumulent-ils plus de capital humain que d'autres, et pourquoi sont-ils plus efficaces que d'autres dans l'utilisation de ce type d'intrants? Le capital social et l'infrastructure sociale peuvent être envisagés à la fois comme des conditions préalables et indépendantes de la réussite économique et comme les résultats d'un accroissement des investissements en enseignement et formation. Cette approche associe le niveau plus élevé du capital humain et social et de l'infrastructure sociale à un environnement plus sain, à une meilleure santé, à une confiance accrue et à une plus grande cohésion sociale – autant d'effets qui devraient alimenter, à leur tour, l'accélération de la croissance économique. La démonstration empirique de cette corrélation est néanmoins assez différente selon les études, et cette disparité s'explique sans doute largement par la traduction opératoire complexe de bon nombre des composantes du capital social.

En conclusion, des actions visant à augmenter la quantité et la qualité du capital humain devraient faire partie de tout train de mesures axé sur la promotion de la croissance. La mise en œuvre de politiques adéquates dans le domaine du capital humain «apparaît comme particulièrement importante pour les régions de l'UE qui sont à la traîne en termes de productivité et de revenu par habitant. Il importe toutefois de reconnaître qu'une action, pour réussir,

requiert une image claire de la quantité et de la qualité des stocks régionaux de capital humain, de façon à comprendre les besoins locaux et à identifier les politiques susceptibles de s'avérer les plus efficaces. Il serait notamment important d'étendre au plan régional des études récentes qui tentaient d'évaluer les niveaux de compétences des cohortes les plus jeunes et de la main-d'œuvre dans son ensemble et de soutenir la poursuite de la recherche sur les déterminants de la performance des systèmes éducatifs. Ces études peuvent constituer un apport utile pour la formulation d'une politique de ressources humaines systématique, qui devrait constituer un aspect essentiel de l'effort actuel de l'UE en faveur de l'augmentation de la cohésion sociale.» (de la Fuente and Ciccone; 2002: 11).

Outre son effet direct sur la croissance, le capital humain peut engendrer des bénéfices indirects supplémentaires s'il favorise l'accumulation d'autres intrants productifs, tels que le capital physique, la technologie, la santé, le recul de la délinquance et la cohésion sociale. Ces bénéfices peuvent, à leur tour, stimuler la croissance économique. Le capital humain est une alternative assez attrayante en termes d'investissement – pour l'État comme pour les individus et les entreprises – si l'on tient également compte de son rendement non marchand et de ses avantages sociaux au sens large que sont la santé, le recul de la délinquance, la confiance, l'engagement civique et la cohésion sociale.

4.2. Bénéfices immatériels de l'éducation et de la formation

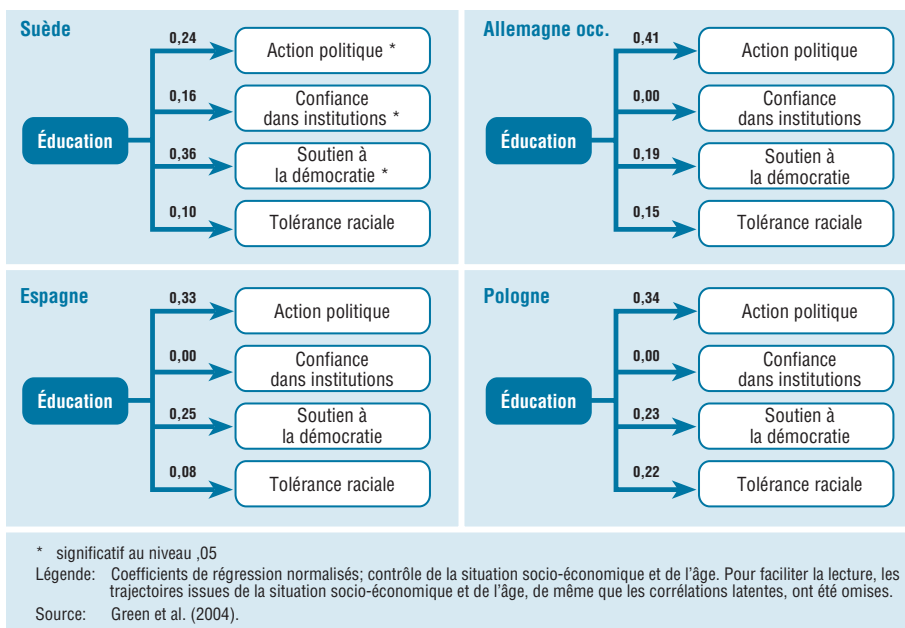
L'étude des effets de l'éducation, de la formation et des compétences sur les avantages macrosociaux, parmi lesquels le recul de la délinquance, la cohésion sociale, le civisme et la participation aux activités politiques et collectives, peut s'appuyer sur des agrégats macrosociaux ou sur des données microsociales. Quelques généralisations peuvent être formulées en ce qui concerne les avantages macrosociaux de l'éducation, de la formation et des compétences au niveau de l'ensemble de l'UE (Green et al. 2004).

Il existe, dans le cas de certains avantages macrosociaux, des facteurs précurseurs communs, à savoir des influences qui sont elles-mêmes étroitement liées à l'éducation et aux compétences. Ainsi par exemple, la délinquance et la faible tolérance pourraient être associées au chômage, à la pauvreté et à l'aliénation – lesquels sont, eux aussi, étroitement liés à l'éducation, à la formation et aux compétences. Ce constat est notamment confirmé par la recherche consacrée au hooliganisme dans les milieux du football (Dunning, 2000), à la délinquance juvénile et au crime de haine (Watts, 2001),

ces phénomènes ayant systématiquement pour facteurs précurseurs le chômage et l'aliénation, liés tous deux à l'éducation. De même, l'inégalité de revenu et l'absence d'équité éducative constituent des facteurs précurseurs structurels de la criminalité (Kelly, 2000; Lee, 2000). Green et al. (2004) établissent des relations manifestes entre l'inégalité d'éducation, l'inégalité de revenu et la confiance générale, la criminalité et le sentiment de sécurité au sein de la communauté.

Les effets de l'éducation peuvent également être étudiés à l'aide de données microsociales dans un contexte comparatif transnational. Le graphique 5 illustre l'impact de l'éducation sur les quatre indicateurs microsociaux de la cohésion sociale dans les pays sélectionnés: action politique, confiance dans les institutions, soutien de la démocratie et tolérance raciale. L'effet de l'éducation est estimé en contrôlant le statut socio-économique et l'âge. Chaque flèche montre l'ampleur de l'effet (coefficients de régression). Des tests de signification ont été réalisés pour indiquer les écarts significatifs d'effet entre pays.

Graphique 5. Effets de l'éducation sur la cohésion sociale dans quatre pays



L'acquisition d'avantages macrosociaux en termes de confiance, de recul de la délinquance et de tolérance dépend largement des normes sociétales et des inégalités qui existent dans le pays considéré, et qu'il est difficile de changer. À long terme, ce changement pourrait être encouragé par l'enseignement ou la

formation, ou par d'autres institutions impliquées dans la formation de l'État (Eisner, 2001). L'enseignement et la formation ont donc un rôle important à jouer dans la formation des valeurs et la suppression des inégalités.

Green et al. (2004) illustrent ce point en prenant deux exemples: les pays nordiques et le Royaume-Uni. Les pays nordiques se caractérisent, de manière générale, par un niveau élevé de confiance, un faible niveau de délinquance et un niveau moyen d'engagement civique. Cette situation s'accompagne, dans le cas du Danemark, d'une grande permissivité en termes de mode de vie, mais d'une assez faible tolérance à l'égard des étrangers. Le niveau élevé de confiance est sans doute associé au statut d'États-providence de ces pays et à leur tradition de forte homogénéité ethnique/culturelle (Knack et Keefer, 1997) – une situation qui pourrait nuire à la cohésion sociale si la société devenait plus hétérogène sur le plan ethnique. Les niveaux élevés de confiance peuvent également s'expliquer par une égalité de revenu relativement prononcée. L'égalité dans le domaine de l'éducation peut promouvoir, dans ce contexte, la confiance et le recul de la délinquance au travers de son incidence sur l'égalité des revenus. En Suède, l'impact important de l'éducation sur la confiance dans les institutions et dans la démocratie peut être attribué aux principes de solidarité sociale transmis au travers des programmes de cours et du caractère universel et non sélectif des systèmes scolaires au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Les résultats attestant de la faible incidence de l'éducation sur l'engagement civique dans ce pays peut, en revanche, refléter la forte institutionnalisation de la participation aux activités politiques et collectives en Suède, où les syndicats jouent un rôle prédominant dans le cadre du partenariat social (Green et al., 2004: section 8).

Offrant un contre-exemple, le Royaume-Uni affiche un niveau élevé de délinquance et – par rapport aux autres pays analysés – un faible niveau de confiance et de tolérance (Halman, 1994). La criminalité plus importante et la moindre confiance pourraient refléter la forte inégalité des revenus relevée au Royaume-Uni (parmi les plus fortes de l'UE), et le niveau élevé d'intolérance pourrait partiellement s'expliquer par la forte immigration que le pays a connue depuis quarante ans (Halman, 1994) ⁽¹⁰⁾. L'éducation peut influencer l'abaissement du niveau de confiance et le relèvement du niveau de délinquance au travers de son impact sur l'égalité des revenus. Un système aussi livré aux lois du marché et concurrentiel que le Royaume-Uni, qui connaît d'importantes inégalités de résultats d'une école et d'une région à l'autre et, par conséquent, des inégalités sur le plan de l'éducation, peut générer l'inégalité des revenus et

⁽¹⁰⁾ Cette affirmation devrait néanmoins être vérifiée, étant donné que d'autres pays (l'Allemagne, notamment) ont connu un taux d'immigration plus élevé encore au cours des quatre dernières décennies.

la perte de confiance – ce qui constitue le phénomène inverse de celui observé dans les pays nordiques, où le programme scolaire met l'accent sur la solidarité sociale.

En conclusion et dans une perspective de comparaison transnationale, il existe des conditions historiques spécifiques qui influencent la relation entre l'éducation, la formation, la confiance, la tolérance et la cohésion sociale de manière plus générale. Selon Green et al. (2004), l'enseignement et la formation pourraient avoir des répercussions majeures sur plusieurs de ces résultats, pour autant que la transmission de valeurs telles que le soutien de la démocratie et la tolérance raciale fasse partie intégrante des programmes scolaires. Il s'agit toutefois d'effets essentiellement indirects, qui sont fonction d'autres déterminants contextuels, souvent plus puissants. L'explication de ces interactions complexes demande une analyse comparative plus approfondie.

Le relèvement des niveaux d'éducation, de qualification et de formation n'est une condition ni nécessaire ni suffisante pour promouvoir les avantages sociaux – mais une meilleure équité éducative apparaît comme l'une des pistes qui permettrait à l'éducation et à la formation de contribuer à une redistribution économique et sociale plus générale (Green et al., 2004: section 8).

4.3. Importance de l'éducation et de la formation pour la performance des entreprises

La plupart des récents travaux de recherche confirment que les investissements en formation génèrent des gains substantiels pour les entreprises. Il apparaît de plus en plus clairement, en outre, que la préoccupation majeure en la matière porte sur la meilleure manière de conserver une longueur d'avance sur les concurrents, plutôt que sur le point de savoir si la formation doit être générale ou spécifique (autrement dit, exclusivement utile à l'entreprise concernée); les entreprises tendent d'ailleurs à financer désormais des programmes relevant de l'une comme de l'autre. Les bénéfices tirés de la formation ressortent clairement de plusieurs études établissant le rapport entre les investissements en formation et l'évolution des résultats de l'entreprise en termes de productivité, de rentabilité et de valeur boursière. La majorité de ces études indiquent également dans quel sens s'établissent ces relations: c'est, en l'occurrence, la formation qui stimule la performance, et non l'inverse. La recherche consacrée à l'investissement des entreprises en capital humain et à son impact sur leurs résultats confirme que le capital humain est un facteur déterminant de performance et un complément du

capital technologique (Ballot, 2003). Le constat s'applique également aux PME, même si l'étude des relations entre la formation et la performance économique est moins avancée en ce qui les concerne.

L'encouragement de pratiques favorisant le développement des ressources humaines et l'analyse des besoins de formation sont considérés comme deux éléments particulièrement importants pour expliquer et garantir l'offre d'une formation et ses résultats positifs. De même, la conjugaison de la formation et de pratiques de gestion des ressources humaines améliore la performance de l'entreprise et détermine largement sa capacité d'innovation.

Alors que la recherche comparative transnationale axée sur la gestion des ressources humaines révèle que les compétences individuelles des travailleurs jouent souvent un rôle décisif dans l'accroissement de l'avantage compétitif de l'entreprise, les employeurs de nombreux pays conservent une certaine réticence vis-à-vis des investissements dans les compétences et la formation. D'autres acteurs, parmi lesquels les investisseurs en capital, tendent à sous-estimer les retombées positives que ce type d'investissement peut avoir sur l'entreprise. Les résultats de Bassi et al. (2001), par exemple, conduisent à penser que la plupart des investisseurs ignorent son rendement en termes de productivité et de valeur boursière, notamment. Ainsi donc, l'absence d'informations concernant la formation dans les rapports publiés par les entreprises est à l'origine d'un sous-investissement dans des projets rentables de formation ayant une valeur actualisée nette positive.

Les structures institutionnelles et légales doivent encourager les employeurs à investir dans la formation; sinon beaucoup d'entre eux risquent de compter sur les autres pour faire cet effort. Un soutien dans ce sens, qui se concrétiserait par des avantages fiscaux ou des subventions directes, par exemple, pourrait avoir des retombées positives non négligeables sur l'ensemble de la société.

4.4. Bénéfices individuels de l'éducation et de la formation

Les études consacrées au rendement individuel de l'éducation attestent des bénéfices personnels considérables, à la fois pécuniaires et non pécuniaires, qui peuvent être tirés de l'éducation, de la formation et des compétences (tableau 3). Les taux de rendement élevés (de 6 à 17 % selon les pays) de l'investissement dans l'éducation et la formation montrent clairement qu'il rapporte plus, au plan personnel, que d'autres types d'investissement, en capital physique notamment;

Tableau 3. **Taux de rendement privé et social de l'enseignement dans une série de pays de l'OCDE, par sexe, 1999-2000 (en points de pourcentage)**

	TR de l'enseignement secondaire du 2 ^e cycle par rapport au premier cycle ^(a)				TR de l'enseignement supérieur par rapport à l'enseignement secondaire du 2 ^e cycle ^(a)			
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes	
	TR privé	TR social	TR privé	TR social	TR privé	TR social	TR privé	TR social
Canada	13,6	m	12,7	m	8,1	6,8	9,4	7,9
Danemark	11,3	9,3	10,5	8,7	13,9	6,3	10,1	4,2
France	14,8	9,6	19,2	10,6	12,2	13,2	11,7	13,1
Allemagne	10,8	10,2	6,9	6,0	9,0	6,5	8,3	6,9
Italie ^(b)	11,2	8,4	m	m	6,5	7,0	m	m
Japon	6,4	5,0	8,5	6,4	7,5	6,7	6,7	5,7
Pays-Bas ^(c)	7,9	6,2	8,4	7,8	12,0	10,0	12,3	6,3
Suède ^(d)	6,4	5,2	m	m	11,4	7,5	10,8	5,7
Royaume-Uni	15,1	12,9	m	m	17,3	15,2	15,2	13,6
États-Unis	16,4	13,2	11,8	9,6	14,9	13,7	14,7	12,3

^(a) taux de rendement complets;

^(b) les données concernant les hommes sont tirées des données relatives aux revenus après impôts de 1998;

^(c) 1994;

^(d) en ce qui concerne les femmes, les écarts salariaux entre le 1^{er} et le 2^e cycle du secondaire ne sont pas suffisants pour le calcul d'un taux de rendement positif.

TR = taux de rendement; m = données manquantes.

Source: OCDE (2003b: Tableaux A14.3 et A14.4); voir cette source pour les explications méthodologiques.

le rendement de l'épargne, par exemple, dépasse rarement 5 %. Ces taux ont, en outre, très peu varié au cours des dix dernières années, en dépit de l'allongement considérable de la durée des études. Certaines données nationales révèlent même un accroissement de l'écart entre les travailleurs très qualifiés et peu qualifiés (ce qui se traduit par des taux de rendement plus élevés encore). Il ne faut cependant pas perdre de vue que cet écart grandissant peut résulter d'une inégalité accrue sur le marché du travail, plutôt que d'un meilleur rendement de l'éducation en elle-même.

L'éducation et la formation génèrent, par ailleurs, des bénéfices immatériels non négligeables en termes de santé, de meilleur comportement parental, de moindre risque de délinquance et d'insertion sociale. Il s'agit cependant, comme au macroniveau, de bénéfices indirects.

En dépit de ces retombées positives, la moitié seulement des citoyens de l'UE-15 se déclarent prêts à financer tout ou partie des frais de leur formation. La

Tableau 4. **Disposition à payer pour une formation, par objectif, population âgée de 15 ans et plus, UE-15, 2003 (%)**

Pour...	garder mon emploi	améliorer ma vie privée	obtenir une promotion	apprendre une nouvelle langue	démarrer une entreprise	apprendre un hobby	ouvrir des opportunités d'emploi et de carrière	obtenir un certificat agréé	obtenir une augmentation	préparer ma retraite	mieux faire mon travail	retrouver un travail
je paierais tout ou partie des frais	37,7	51,4	38,7	46,7	45,2	46,3	48,2	48,1	39,7	34,8	43,6	39,7
je paierais tous les frais	12,9	21,8	11,7	18,6	23,0	21,5	16,4	18,1	14,8	11,7	12,9	14,8
je paierais une partie des frais	24,8	29,6	27,0	28,0	22,2	24,8	31,8	30,0	24,9	23,1	30,6	24,9
je ne paierais rien	46,7	39,1	48,7	44,9	41,2	44,4	40,5	42,2	47,4	50,9	46,0	45,5
je ne sais pas	2,7	9,5	12,6	8,4	13,6	9,3	11,3	9,7	12,9	14,3	10,4	14,8

Source: Questionnaire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie inclus dans l'Eurobaromètre standard 59.0 (2003).

finalité de cette dernière s'avère toutefois déterminante à cet égard, puisque les personnes interrogées se montrent davantage disposées à payer une formation conduisant à une amélioration de leur vie privée, à la connaissance d'une langue supplémentaire ou à l'obtention d'un certificat agréé, par exemple (Cedefop, 2003; tableau 4) ⁽¹¹⁾.

La recherche fait apparaître d'importantes disparités entre pays en termes de niveau moyen du rendement monétaire, de taux d'emploi et de chômage et de bénéfices immatériels ⁽¹²⁾. Une recommandation s'impose pour les pays caractérisés par une faible participation au marché du travail et un taux élevé de chômage: consentir des investissements plus importants et mieux ciblés dans l'éducation et la formation. Cette démarche trouve son bien-fondé dans les conclusions de la recherche, qui font état des avantages individuels et collectifs

⁽¹¹⁾ Ce tableau est tiré des réponses à un questionnaire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie inclus dans l'Eurobaromètre standard (vague 59.0) en 2003 (Cedefop, 2003, Chisholm et al., 2004).

⁽¹²⁾ Les taux de rendement du capital humain ignorent toutefois les structures qui, mises en place dans un pays donné, peuvent être à l'origine d'inégalités d'accès et de résultats en matière d'enseignement et de formation. Ces modèles supposent généralement, en outre, une situation d'équilibre qui ne correspond pas à la réalité.

considérables issus de mesures visant à réduire le nombre de jeunes qui quittent prématurément l'école et à offrir aux catégories socialement défavorisées la possibilité et la motivation de poursuivre des études (Asplund, 2003).

Un domaine relativement nouveau de la recherche consacrée à l'éducation et la formation analyse les bénéfices tirés par les individus tout au long de leur parcours de vie, ou analyse leur biographie. À l'inverse des analyses transversales qui se fondent sur des données relevées à un moment précis, les études longitudinales mettent en lumière les contextes et les circonstances de la formation du capital humain: tout comme son allocation, sa formation n'est pas un phénomène statique, mais un processus qui s'inscrit dans le déroulement de la vie d'un individu et de l'histoire en général. En Europe, la recherche longitudinale se concentre sur l'Allemagne, la France, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et sur quelques pays nordiques, alors que la base de données nécessaire aux analyses fondées sur le parcours de vie reste peu développée dans les pays d'Europe orientale et méridionale.

Les recherches sur les parcours de vie et biographique attestent de l'importance de l'enseignement et de la formation pour la vie entière. Elles démontrent que la participation à l'éducation et le perfectionnement des compétences ont des effets croissants et cumulés sur la carrière professionnelle et le développement personnel⁽¹³⁾. Toutefois, les études empiriques fondées sur l'ensemble du parcours de vie confirment aussi la persistance d'une sélectivité d'accès à la formation professionnelle continue. Cette sélectivité est liée au niveau d'éducation préalablement atteint, au sexe, à l'origine familiale et à d'autres facteurs sociaux – autant d'éléments qui contribuent au maintien, voire au renforcement, de la discrimination sociale tout au long de la vie. Autrement dit, l'amélioration des possibilités de formation continue ne suffirait pas, à elle seule, à promouvoir la participation individuelle au marché du travail. Cette option risquerait, en outre, d'avoir des effets secondaires peu souhaitables, telle une polarisation plus marquée encore des possibilités éducatives et professionnelles.

L'analyse fondée sur le parcours de vie met également en évidence les bénéfices plus larges ou immatériels de l'éducation et de la formation, en particulier pour ce qui concerne la santé, l'espérance de vie, l'épanouissement personnel et la création d'une famille. Une meilleure connaissance de ces impacts transversaux entre les différents volets de la vie sociale – éducation et formation, santé, famille, délinquance, etc. – pourrait devenir un instrument politique extrêmement efficace pour l'intégration de domaines d'action (et de budgets) actuellement concurrents.

(13) Voir, par exemple, Bukodi et Roberts (2002); Noguera et al.(2002); Becker et Schömann (1999).

Les recommandations suivantes nous semblent importantes, sur le plan des politiques, en vue de promouvoir les effets positifs que la formation et l'enseignement initiaux et continus engendrent tout au long de la vie:

- (a) supprimer les entraves à la participation à l'éducation et à la formation des groupes socialement défavorisés et encourager vivement les citoyens peu qualifiés à suivre des programmes de formation continue;
- (b) faciliter les transitions entre l'enseignement et la formation, entre l'enseignement/la formation initiaux et l'enseignement supérieur et entre l'enseignement/la formation et la vie active;
- (c) favoriser la mobilité verticale et horizontale dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie.

Il serait particulièrement utile, compte tenu de l'avancée économique rapide de la plupart des pays européens ces dernières années, d'évaluer l'impact de l'éducation et de la formation dans le temps. Une telle démarche exige, toutefois, le déploiement d'efforts supplémentaires en vue de disposer de séries de données longitudinales comparables partout en Europe.

Bibliographie

- Asplund, R. *Public funding and returns on education*. Ely: PJB Associates, 2003 (New perspectives on learning – Briefing paper 29).
- Ballot, G. *Firms investment in human capital: sponsoring and effect on performance*. Document présenté à la conférence européenne «The future of work: challenges for the European Employment Strategy», organisée à Athènes les 13 et 14 février 2003.
- Bassi, L.J. et al. *Human capital investments and firm performance*. Washington: Human Capital Dynamics, 2001 (Working paper).
- Baumgartl, B.; Strietska-Ilina, O.; Schaumberger, G. Consultancy for free? Evaluation practice and culture in the European Union and eastern Europe. Findings from selected EU programmes. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Beywl, W.; Speer, S. Developing standards to evaluate vocational education and training programmes. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Cedefop. *L'éducation et la formation tout au long de la vie: l'avis des citoyens*. Luxembourg: EUR-OP, 2003.
- Chisholm, L.; Larson, A.; Mossoux, A.-F. *Lifelong learning: citizens' views in close-up*. Luxembourg: EUR-OP, 2004.
- Coleman, J. *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1990.
- Coles, M. Evaluating the impact of reforms of vocational education and training: examples of practice. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Commission européenne. *Communication de la Commission – Critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne*. Luxembourg: EUR-OP, 2002 (COM (2002) 629 final).
- Commission européenne. *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation – Rapport de la Commission*. Luxembourg: EUR-OP, 2001 (COM (2001) 59 final).

- Conseil de l'Union européenne. Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe. *Journal officiel des Communautés européennes*, n° C 142 du 14/6/2002, p. 1-22.
- de la Fuente, A.; Ciccone, A. *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*. Rapport final. 2002.
- Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004c (Cedefop Reference series, 57).
- Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004a (Cedefop Reference series, 54).
- Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004b (Cedefop Reference series, 58).
- Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Training in Europe. Second report on vocational training in Europe 2000: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2001b (Cedefop Reference series, 3008).
- Descy, P.; Tessaring, M. *Apprendre: une valeur sûre – Évaluation et impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*. Luxembourg: EUR-OP, 2005 (Cedefop Reference series, 61).
- Descy, P.; Tessaring, M. *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*. Luxembourg: EUR-OP, 2001a (Cedefop Reference series, 8).
- Dunning, E. Towards a sociological understanding of football hooliganism as a world phenomenon. *European Journal on Criminal Policy and Research*, juin 2000, vol. 8 (2), p. 141-162.
- Eisner, M. Modernisation, self-control and lethal violence: the long-term dynamics of European homicide rates in theoretical perspective. *British Journal of Criminology*, 2001, vol. 41 (4), p. 618-638.
- Eurostat. *Fortes variations entre les États membres pour les dépenses publiques consacrées aux politiques du marché du travail en 1999*. Luxembourg: EUR-OP, 2002 (Statistiques en bref: population et conditions sociales, 12/2002).
- Fay, R.G. *Enhancing the effectiveness of active labour market policies: evidence from programme evaluations in OECD countries*. Paris: OCDE, 1996 (Labour market and social policy occasional papers, 18).
- Furubo, J.E.; Rist, R.C.; Sandahl, R. (dir.) *International atlas of evaluation*. Londres: Transaction Publishers, 2002.

- Green, A.; Preston, J.; Malmberg, L.-E. Non-material benefits of education, training and skills at a macro level. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Grubb, W.N.; Ryan, P. *The roles of evaluation for vocational education and training: plain talk in the field of dreams*. Genève: OIT – Organisation internationale du travail, 1999.
- Halman, L. Variations in tolerance levels in Europe: evidence from the Eurobarometers and European values study. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 1994, 2-3, p. 15-38.
- Hansson, B.; Johanson, U.; Leitner, K.H. The impact of human capital and human capital investments on company performance: evidence from literature and European survey results. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Healy, T. Investing in human capital – the OECD view. In: Weiß, M.; Weishaupt, H. (dir.) *Bildungsökonomie und neue Steuerung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2000, p. 19-29.
- Heise, M.; Meyer, W. The benefits of education, training and skills from an individual life-course perspective with a particular focus on life-course and biographical research. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Hellwig, W. et al. Evaluation of EU and international programmes and initiatives promoting mobility: selected case studies. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Hujer, R.; Caliendo, M.; Radić, D. Methods and limitations of evaluation and impact research. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004a (Cedefop Reference series, 58).
- Hujer, R.; Caliendo, M.; Zeiss, C. Macroeconometric evaluation of active labour-market policy – a case study for Germany. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004b (Cedefop Reference series, 54).

- Izushi, H.; Huggins, R. Empirical analysis of human capital development and economic growth in European regions. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Kelly, M. Inequality and crime. *Review of Economics and Statistics*, 2000, vol. 82 (4), p. 530-539.
- Knack, S.; Keefer, P. Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation. *Quarterly Journal of Economics*, 1997, vol. 112 (4), p. 1251-1288.
- Lee, M.R. Concentrated poverty, race and homicide. *Sociological Quarterly*, 2000, vol. 41 (2), p. 189-206.
- Martin, J.P.; Grubb, D. *What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labour market policies*. Uppsala: IFAU – Institute for labour market policy evaluation, 2001 (Working paper series, 2001, 14).
- Molsosa, J. Evaluation activities in the European Commission. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Nieuwenhuis, L.; Shapiro, H. Evaluating systems reform in vocational education and training: learning from Danish and Dutch cases. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- OCDE. *Regards sur l'éducation*. Paris: OCDE, 2003.
- Patton, M.Q. *Qualitative research and evaluation methods*. Troisième édition. Londres: Sage, 2002.
- Plewis, I.; Preston, J. *Evaluating the benefits of lifelong learning: a framework*. Londres: Institute of Education, 2001 (The wider benefits of learning papers, n° 2).
- Pont, B.; Werquin, P. Look, listen and learn: an international evaluation of adult learning. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Rychen, D.S. An overarching conceptual framework for assessing key competences in an international context. Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).

- Schmid, G.; O'Reilly, J.; Schömann, K. (dir.) *International handbook of labour market policy and evaluation*. Londres: Edward Elgar, 1996.
- Scriven, M. *Evaluation thesaurus*. Quatrième édition. Londres: Sage, 1991.
- Stern, E. Philosophies and types of evaluation research. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Stockmann, R. Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. (dir.) *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske & Budrich, 2000, p. 11-40 (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung n° 01).
- Straka, G.A. Measurement and evaluation of competence. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Struyven, L.; Steurs, G. Quasi-market reforms in employment and training services: first experiences and evaluation results. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Temple, J. Education and economic growth. Document présenté lors du séminaire organisé le 12 octobre 2000 par le ministère britannique des Finances sur le thème de la croissance économique et de la politique gouvernementale.
- Tessaring, M. (dir.) *Vocational education and training – the European research field. Rapport de référence*. Luxembourg: EUR-OP, 1998 (Cedefop Reference document).
- Tessaring, M. *Achieving the Lisbon goals: implications for human resources investment in education and training and economic development*. Thessalonique: Cedefop, 2003 (Working paper).
- Tessaring, M. *Formation pour une société en mutation – Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*. Seconde édition. Luxembourg: EUR-OP, 1999 (Cedefop Reference series).
- Viertel, E. et al. From project to policy evaluation in vocational education and training – possible concepts and tools. Evidence from countries in transition. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Walsh, K.; Parsons, D.J. Active policies and measures: impact on integration and reintegration in the labour market and social life. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training*

research in Europe: background report. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).

Watts, M. Aggressive youth cultures and hate crime: skinheads and xenophobic youth in Germany. *American Behavioral Scientist*, 2001, vol. 45 (4), p. 600-615.

Wilson, R.A.; Briscoe, G. The impact of human capital on economic growth: a review. In: Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).

Wolf, A. *Does education matter? Myths about education and economic growth*. Londres: Penguin, 2002.

Cedefop

(Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

Apprendre: une valeur sûre

Évaluation et impact de l'éducation et de la formation

Troisième rapport sur la recherche
en formation et enseignement
professionnels en Europe
Synopsis

Pascaline Descy
Manfred Tessaring

Luxembourg:
Office des publications officielles des Communautés européennes

2006 – VI, 50 p. – 17,5 x 25 cm

ISBN 92-896-0343-7

N° cat.: TI-64-04-272-FR-C

Gratuit – 4042 FR –

Apprendre: une valeur sûre

Évaluation et impact de l'éducation et de la formation

Troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: synopsis



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Page d'accueil: www.cedefop.europa.eu
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop

4042 FR



Office des publications
Publications.eu.int

ISBN 92-896-0343-7



9 789289 603430 >