

Achieving the Lisbon Goal:
The Contribution of Vocational Education and Training Systems

Country Report: France

Authors: Annie Boudier
Jean-Louis Kirsch

This report is one of a series of European country reports. It has been written to support a larger report: **Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET**, prepared by the Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium for the European Commission. This report is not intended as an official view. But rather independent insight into specific aspects of National VET systems in Europe.

C é r e q

CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10 Place de la Joliette - BP – 21321

13567 Marseille Cedex 02

Tél. 33/4-91 13 28 28 - Fax 33/4-91 13 28 72

Theme 1 - Progress of national VET systems towards meeting the challenges of Lisbon

1. Strategies and barriers for improving the status, flexibility and attractiveness of Initial VET (IVET)

What strategies are being used by government, social partners and providers, etc. to achieve these objectives :

- a) *Raise the status of IVET ?*
- b) *Improve the attractiveness of IVET ?*
- c) *Increase the flexibility of IVET ?*
- d) *What are the main barriers to achieving these objectives ?*

La distinction qui est faite entre les objectifs politiques de revalorisation, d'attractivité et de flexibilité de la formation professionnelle n'est pas vraiment étanche. Les arguments utilisés ci-dessous pour les différents points peuvent être utilisés pour l'un ou pour l'autre. La différenciation est donc pour partie artificielle.

1.1. - Accroître le statut de la formation professionnelle initiale

Une politique de revalorisation de l'enseignement professionnel est engagée en France depuis de nombreuses années. Une des principales stratégies de cette politique consiste à **prolonger les filières** de formation jusqu'à des niveaux plus élevés que le premier niveau de qualification qui correspond au niveau 2 européen. Deux étapes importantes ont été franchies en ce sens : la création du Baccalauréat Professionnel (niveau 3 européen) et celle de la Licence Professionnelle (niveau 2 européen).

La première étape, celle de la création du Baccalauréat professionnel, a eu lieu en 1985. Le prestige conféré par le seul nom de Baccalauréat est grand et il a contribué à accroître le statut de la filière professionnelle. La fréquentation des formations en vue de l'obtention de ce Baccalauréat professionnel exige l'obtention du Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP) et on assiste depuis 1990 à un accroissement significatif du nombre de diplômés à ce niveau. En effet, 39,4% des élèves ayant terminé un BEP choisissent de préparer un baccalauréat professionnel¹. En 2002, près de 14% des élèves d'une même génération ont accédé au niveau du Baccalauréat professionnel². Les taux d'accès correspondant aux autres Baccalauréats sont de 33,9% pour le Baccalauréat général et 21,1% pour le Baccalauréat technologique. C'est dire qu'en 2002 69,1% d'une même génération sont parvenus au niveau du Baccalauréat (niveau 3 européen). Contrairement aux autres baccalauréats cependant, le Baccalauréat professionnel conduit, majoritairement à la sortie sur le marché du travail et peu à la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur. Près de 80% des diplômés d'un Baccalauréat professionnel sortent sur le marché du travail, encouragés en ce sens par les divers acteurs de l'orientation scolaire et les enseignants. Certains continuent cependant, et dans la génération de tous ceux et celles qui sont sortis d'éducation/formation en

¹ Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, DEP, 2003. P.97

² Idem

1998 (à tous âges et à tous niveaux), 6,6% d'entre eux sortaient de l'enseignement supérieur en ayant eu au préalable un Baccalauréat professionnel³.

La deuxième étape importante a été la création de la licence professionnelle, en 1999. Elle permet des études supérieures professionnelles 3 ans après le Baccalauréat. Mais la poursuite d'étude dans le supérieur peut aussi avoir lieu dans les filières courtes professionnalisées (2 ans), post-baccalauréat qui permettent d'acquérir une formation professionnelle à un niveau de techniciens. La création des licences professionnelles a permis de rallonger cette filière - voir la question 3 ci-dessous.

Plusieurs autres détails sont décrits dans le rapport pour ReferNet « la formation professionnelle en France », point 2-a.

1.2. Améliorer l'attractivité de la formation professionnelle initiale

Que ce soit pour l'individu ou pour son employeur potentiel, l'amélioration de l'attractivité de la formation professionnelle passe essentiellement par la **généralisation des formations en alternance**. Celles-ci permettent d'un côté aux jeunes de passer à une forme d'apprentissage plus concret, moins théorique. Et elles permettent aux employeurs de bien connaître la personne qu'ils pourraient être amenés à employer.

Des périodes de formation en entreprises sont maintenant contenues dans tous les diplômes professionnels, de manière plus ou moins obligatoires (voir aussi le rapport pour ReferNet « la formation professionnelle en France », point 2-a). Dans le premier cycle du secondaire, qui relève encore du collège unique dans lequel aucun enseignement professionnel n'est dispensé, des stages de découverte en entreprises sont maintenant généralisés. Toujours à ce même niveau du premier cycle, des « itinéraires de découvertes » sont offerts aux élèves depuis 2002. Tout ceci a comme objectif de familiariser les élèves à la pratique d'une profession, de faire tomber les préjugés et de les intéresser à une orientation professionnelle.

Pour les stages obligatoires et non obligatoires en entreprises, le ministère de l'éducation nationale et certains des professionnels des branches souffrant de pénurie de main-d'œuvre discutent actuellement de possibilités de rémunérer les jeunes. Plusieurs employeurs se sont déjà engagés, dont les entreprises du bâtiment (CAPEB), l'idée étant de faire usage à cet effet de la taxe d'apprentissage⁴.

C'est aussi par un renforcement de l'**apprentissage** que passe l'accroissement de l'attractivité de la formation professionnelle : les jeunes sous contrat d'apprentissage sont des salariés de l'entreprise et ils sont donc rémunérés. De plus, ils acquièrent plus tôt que les autres des contacts avec l'entreprise, ce qui accroît potentiellement leurs possibilités d'embauche ultérieure. Dans l'ensemble des jeunes qui suivent une formation professionnelle initiale, les apprentis représentent 27 %.

Depuis le début des années 1990, tous les diplômes professionnels de l'éducation nationale, à tous les niveaux peuvent être passés par apprentissage. Ceci a contribué à un fort accroissement du nombre d'apprentis qui s'est confirmé jusqu'en

³ « Quand l'école est finie – premiers pas dans la vie active de la Génération 98 » - Céreq, 2002 – p. 15

⁴ Rapport au Conseil Economique et Social (CES) de Mme Claude Azéma au nom de la section des affaires sociales, 2002

2000. Cet accroissement était d'autant plus significatif que la population concernée, les 16-25 ans, était en très nette régression démographique. On assiste actuellement à une petite désaffection qui est essentiellement le fait des formations de niveau 2 européen (CAP-BEP). Malgré ce, parmi les sortants de l'éducation/formation en 1998, « 72% des titulaires d'un CAP et 16% des titulaires d'un BEP ont obtenu leur diplôme dans un centre d'apprentis »⁵. A contrario, les niveaux de formations supérieurs ou équivalents au baccalauréat continuent d'accueillir de plus en plus de jeunes malgré un ralentissement de la croissance⁶. « Quasi inexistant il y a une dizaine d'années au niveau de l'enseignement supérieur, l'apprentissage concerne aujourd'hui 10% des sortants des écoles d'ingénieurs et 14% des diplômés de la santé et du social »⁷.

Rentre également dans le cadre de l'attractivité de la formation professionnelle, la création des « **Lycées des Métiers** ». Ces établissements scolaires regroupent diverses filières de formation autour d'un métier ou d'un ensemble de métiers connexes (voir les détails dans le rapport pour ReferNet « la formation professionnelle en France », point 2-b). Outre ce regroupement thématique, ils offrent à la fois les filières professionnelles et technologiques à tous les niveaux, jusqu'à la licence professionnelle. Ils constituent de véritables pôles de compétence dont on peut cependant craindre qu'ils ne pourront pas se développer également dans toutes les localités françaises et que l'équilibre entre masse critique de compétence et proximité scolaire sera difficile à trouver.

Toujours en vue d'accroître l'attractivité, dans le cadre de l'apprentissage, on assiste en France à une importante campagne publicitaire de l'artisanat, qui cherche à susciter des vocations professionnelles sous le titre « L'artisanat, premier employeur de France ». Parallèlement, il n'est pas rare que les établissements scolaires organisent de manière régulière des « forums des métiers », réunissant des professionnels aux seules fins d'informer les jeunes sur la réalité des diverses professions en les valorisant⁸.

1.3. Accroître la flexibilité de la formation professionnelle initiale

Le plus important facteur de flexibilité est certainement la variété des voies d'accès à une première certification, un premier diplôme : sous statut scolaire en alternance, par apprentissage, par la formation à distance ou la candidature libre. Les deux premières sont dominantes, la troisième est très peu utilisée mais la dernière n'est pas négligeable dans l'obtention des premiers niveaux de diplôme (2 européen) que sont le CAP ou le BEP.

Il semble que l'avènement des « **Lycées des Métiers** » puisse devenir un élément important de cette flexibilisation (voir ci-dessus). Ils accueillent en effet des élèves sous statut scolaire, en apprentissage, relevant de la formation continue ou d'une procédure de validation d'acquis. De cette manière, le lycée peut prendre lui-même

⁵ « Quand l'école est finie – premiers pas dans la vie active de la Génération 98 » - Céreq, 2002 – p. 14

⁶ Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, DEP, 2003

⁷ « Quand l'école est finie – premiers pas dans la vie active de la Génération 98 » - Céreq, 2002 – p. 14

⁸ Rapport au Conseil Economique et Social (CES) de Mme Claude Azéma au nom de la section des affaires sociales, 2002

directement en charge les changements d'orientation, limitant ainsi le nombre des départs sans qualification.

Pour ce travail d'orientation la fluidité entre les filières est indispensable. Le système lui-même ne laisse que peu d'impossibilités de passage d'une filière à l'autre. La construction de passerelles, comme elles sont nommées en France, s'avère à cet égard indispensable. Elles ne résistent cependant pas toujours aux pratiques d'orientation qui tentent de dissuader les élèves de s'orienter vers des choix dont il semble qu'ils seront voués à l'échec.

Deuxième facteur important de flexibilité, la **modularisation** des diplômes. Tous les diplômes professionnels ont été découpés en modules, en unités pouvant être acquis progressivement et permettant l'obtention du diplôme complet par accumulation. L'introduction, généralisée par la loi de 2002, de la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE – voir la question 4) a renforcé l'importance de cette modularisation des diplômes et l'a étendue à toutes les certifications nationales voulant être inscrites au Répertoire national des certifications. Par la modularisation, c'est l'accès à la certification qui est rendu plus flexible. La qualification quant à elle n'est cependant reconnue à un individu que pour autant qu'il possède la totalité de cette certification, diplôme ou autres. Les modules ou unités ne confèrent pas par eux-mêmes une qualification proprement dite.

1.4. Les barrières à la réalisation de ces objectifs

Les pratiques de **l'affectation dans les filières** contribuent pour une large part à la perception dévalorisée qu'ont les parents et les élèves des filières professionnelles. La gestion de l'orientation en France est connue pour être une orientation par l'échec. C'est dire que ceux et celles qui ont des difficultés ou des impossibilités à suivre les programmes d'enseignement général sont orientés vers les filières professionnelles à la fin du premier cycle du secondaire. Les classes professionnelles sont largement celles des exclus des classes générales, plus « nobles ».

En même temps, les **aspirations des jeunes** et de leurs familles renforcent le trait. Ils se promettent des situations professionnelles plus intéressantes et mieux rémunérées grâce à des niveaux de formation plus élevés et dans l'enseignement général. La course vers la poursuite d'études est devenue une constante du système français d'éducation et de formation.

Les statistiques montrent clairement que ces stratégies des familles et des jeunes se justifient par (et probablement se fondent sur) le **devenir des diplômés sur le marché du travail**. Les jeunes les moins diplômés sont plus touchés par le chômage, ils ont des périodes d'insertion plus marquées par l'incertitude et les périodes d'emploi temporaire et précaire. Ceci est d'autant plus vrai pour ceux qui sortent de la formation professionnelle⁹. Et puis, les périodes de pratique en entreprise ont bien eu comme effet de confirmer aux jeunes que certaines conditions de travail et de rémunération étaient très éloignées des projets qu'ils avaient pour eux-mêmes. Ainsi, les avancées du système vers plus d'attractivité par la pratique professionnelle (voir le point 2. ci-dessus) deviennent contre-productives dans le sens où ces périodes de pratique professionnelle donnent l'occasion de prendre en

⁹ Les résultats des enquêtes « Générations » du Céreq invitent cependant à nuancer ces affirmations surtout en tenant compte des spécialités de formation concernées.

fait ses distances par rapport à l'objectif projeté. C'est dire que les conditions d'emploi et de travail sont l'une des plus importantes barrières à l'extension des choix en faveur d'une formation professionnelle.

Mais il y a plus à dire que des constats relativement quantifiables. Une chose est sûre, la formation professionnelle n'est pas le remède miracle contre l'échec scolaire. On ne peut pas lui demander de résoudre à elle seule les problèmes ancrés dans l'inégalité sociale : les élèves, les jeunes ne sont pas égaux devant la culture dominante du système éducatif. Ainsi, « 48% des enfants pauvres sont orientés vers des filières techniques ou professionnelles courtes (apprentissage, CAP, BEP) contre 10% des enfants issus de familles favorisées »¹⁰.

L'expérience française montre que la mobilité entre filières professionnelles avancées (les baccalauréats professionnels) et filières générales (l'enseignement supérieur professionnalisé ou pas) se heurte aux savoirs et surtout aux compétences acquises par la formation. « Les jeunes issus des formations professionnelles manquent d'habitude à l'abstraction, à la conception ou modélisation. Ils savent mal sortir de la procédure ou du protocole enseigné. En revanche, ils maîtrisent les pratiques professionnelles de référence. La pratique en milieu professionnel permet une bonne connaissance du fonctionnement des entreprises et la contextualisation des apprentissages »¹¹. Mais du coup, ils sont capables de moins de flexibilité et de mobilité. Des barrières pédagogiques existent.

Qui plus est, lorsque l'on parle de l'attractivité, du statut, de la flexibilité de la formation professionnelle, on ne parle pas d'un objet (la formation professionnelle) univoque et consistant. Les questions qui se posent par rapport aux objectifs de Lisbonne, se posent différemment selon que l'on forme des jeunes filles à la couture, des jeunes gens à la boulangerie ou les deux à l'informatique... Des différenciations fortes existent d'un secteur à l'autre, d'une spécialité industrielle ou de services et d'un mode de formation à l'autre. Il y a actuellement un réel danger à tout mettre dans un même sac et à ne pas assez différencier les niveaux de questionnement qui existent.

Si l'on veut parler de formation professionnelle et de ses problèmes il va falloir apprendre à mieux caractériser ces derniers et surtout les questions qu'ils nous posent. La fixation d'objectifs globaux et indifférenciés n'ont que peu de signification au regard de la réalité.

2. Reducing the number of early school leavers

How does your country relate to other countries in terms of the contribution to increasing or reducing the number of young people :

- a) *Who leave education or training at the earliest opportunity and with few or no recognised qualifications ?*
- b) *Who leave formal education with low levels of basic skills at age of 15 ?*

¹⁰ Laurence Seugé-Bernabeu « Un million d'enfants pauvres en France » in : Valeurs mutualistes n°231, mai 2004, p. 15

¹¹ L'Ecole aujourd'hui – rapport annuel de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, 2003

2.1. Général

Il est difficile de répondre à la question en termes de *comparaison* avec les autres pays de l'Union. Sur les deux sous-questions nous ne disposons d'aucune donnée nous permettant de conclure de manière comparée.

Ce qui est sûr, c'est que la France a un taux de chômage des jeunes parmi ceux les plus élevés des Etats membres (18 % en février 2004 pour les moins de 25 ans) et que parmi ces jeunes une grande partie est peu ou pas qualifiée. Mais c'est loin d'être le cas pour tous et l'on ne peut pas affirmer que la cause du chômage des jeunes soit uniquement un problème de formation. Certes, depuis plusieurs années, le nombre de jeunes sortant du système d'éducation/formation sans qualification – n'ayant pas terminé la deuxième année de CAP ou BEP - se situe autour de 60.000 personnes par an, soit près de 8% du total des sortants. Ils étaient en tout 152.000 en 2001 à sortir sans aucun diplôme, soit 20% du total des sortants.

Il est difficile dans la situation française de vraiment distinguer, comme le suggère la question, entre les efforts de réduction du nombre de non diplômés et du nombre de peu éduqués. La formation professionnelle initiale étant dispensée essentiellement en milieu scolaire, les deux formes de politiques se superposent et se renforcent. En effet, lors de l'année scolaire 2002-2003, le taux de scolarisation des jeunes âgés de 15 ans était de 98,4%. Pour les 16 ans, il était de 97,7% et ce n'est que pour les 18 ans qu'il commence à descendre à 80,2%¹².

Ce que l'on peut plutôt dire, c'est que les politiques se situent à deux niveaux : celles destinées aux jeunes encore présents dans les établissements scolaires et celles destinées aux jeunes sortis des structures d'enseignement et de formation, à la recherche d'un emploi.

2.2. Les politiques en milieu scolaire

Le traitement de la difficulté scolaire s'est longtemps identifié, en France, à la pratique du **redoublement**. Si la France reste, par rapport aux autres pays développés, un de ceux où l'on redouble encore le plus, la pratique du redoublement a incontestablement régressé pour laisser place à des mesures pédagogiques alternatives qui visent à prévenir la difficulté scolaire ou à y remédier¹³. Pour l'année scolaire 2002 –2003, « les taux de redoublement sont faibles dans le second cycle professionnel : de 5 à 8% en année terminale et de 2 à 5% en première année »¹⁴.

En 1982, la création des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) avait comme objectif de concentrer des moyens financiers et pédagogiques sur des zones géographiques connues pour avoir des taux élevés d'échecs scolaires. Les établissements dans ces zones reçoivent des ressources supplémentaires : crédits, postes d'enseignants, heures d'enseignement, etc. Ils bénéficient donc d'un taux plus élevé d'encadrement des élèves, d'une réduction de taille des classes et d'heures d'enseignement supplémentaires. Au fil du temps, elles sont devenues de véritables laboratoires innovateurs en matière pédagogique, de rythme des enseignements, de partenariats

¹² Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, DEP, 2003. p. 21

¹³ Dix-huit questions sur le système éducatif – Synthèse de travaux de la DEP. Education & Formations n°66 juillet-décembre 2003

¹⁴ Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, DEP, 2003. p. 96

inclus dans une politique de la ville (les contrats éducatifs locaux) et de développement de la notion de projet individuel et pédagogique¹⁵. Véritable mesure de **discrimination positive**, les ZEP constituent un changement profond de la notion d'égalité en France qui consistait à donner pareil à tous. Cette inégale répartition des dotations de l'Etat comme moyen de générer de l'égalité a été évaluée au regard de son impact sur la réussite scolaire individuelle. « La réussite des élèves effectuant leurs quatre années de premier cycle en ZEP se révèle satisfaisante. A milieu familial et résultats aux évaluations identiques, ils atteignent plus souvent la seconde générale ou technologique que les autres élèves, et présentent ensuite au lycée une réussite comparable pour l'obtention d'un baccalauréat »¹⁶. Mais « il est évident que l'école ne peut, à elle seule, résoudre les problèmes générés par la non-mixité sociale des quartiers, qui perdure »¹⁷. De même, ni l'éducation ni la formation professionnelle ne peuvent à elles seules compenser les handicaps sociaux : en 2003, « à 17 ans, 4% des jeunes ont arrêté leurs études. Ils sont 20% parmi les enfants pauvres et 1% pour les enfants des familles les plus favorisées »¹⁸.

« A la rentrée 2002, l'éducation prioritaire concernait 1,7 million d'élèves dont 574.000 collégiens, soit un peu plus de un sur cinq, mais moins de 100.000 lycéens. (...) Les élèves de ZEP sont massivement d'origine sociale défavorisée : en collège, 65% sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs, contre 40% ailleurs. (...) Les établissements de l'éducation prioritaire bénéficient de moyens supplémentaires. Les collèges se voient ainsi attribuer 11,6% d'heures d'enseignement par élève de plus que les autres collèges, et leurs classes comprennent de l'ordre de deux élèves de moins »¹⁹.

Au sein des écoles primaires de nombreuses initiatives sont prises pour prévenir et corriger le plus tôt possible les difficultés scolaires. Tel est l'objectif des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Les aides peuvent être dispensées en petits groupes ou individuellement, dans le cadre même de la classe ou bien avec une co-intervention du maître spécialisé et du maître de la classe. Plus récemment, une approche par le dédoublement de classes de cours préparatoires (première classe du primaire fréquentée à l'âge de 6 ans) a été lancée dans les zones où les élèves sont souvent en difficulté. L'objectif est essentiellement l'apprentissage de la lecture.

Au niveau des collèges (1^{er} cycle de l'enseignement secondaire), l'accent est mis sur l'aide individualisée. Depuis 1989 de nombreux dispositifs ont été mis en place pour favoriser la réussite des élèves. Certains d'entre eux, dont le dispositif « Nouvelles Chances » spécifiquement lié à la formation professionnelle, sont détaillés dans le rapport pour ReferNet « la formation professionnelle en France », point 10-b-5. Il

¹⁵ Rapport au Conseil Economique et Social (CES) de Mme Claude Azéma au nom de la section des affaires sociales, 2002

¹⁶ Dix-huit questions sur le système éducatif – Synthèse de travaux de la DEP. Education & Formations n°66 juillet-décembre 2003

¹⁷ Rapport au Conseil Economique et Social (CES) de Mme Claude Azéma au nom de la section des affaires sociales, 2002

¹⁸ Etude du CERC (Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion Sociale) citée dans : Valeurs Mutualistes n°231, mai 2004

¹⁹ Dix-huit questions sur le système éducatif – Synthèse de travaux de la DEP. Education & Formations n°66 juillet-décembre 2003

conviendra d'y rajouter au niveau des lycées professionnels (2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire), les modules de re-préparation d'examen par alternance (MOREA) et les classes d'insertion préprofessionnelle en alternance (CIPPA).

Dans ce contexte d'accompagnement et de flexibilisation de l'aide aux jeunes les plus en difficulté, nous renvoyons à la question 1.3. qui traite des lycées des métiers.

Une mesure complémentaire a pris la forme d'une obligation pour les directeurs des collèges de pointer, à la rentrée suivante, la situation de chaque élève sorti de l'établissement et de repérer ceux qui ne sont inscrits nulle part. Ce suivi permet d'engager un entretien de situation pouvant permettre ensuite d'engager les jeunes dans les circuits des dispositifs d'aide à l'insertion sur le marché du travail. Entre octobre 2000 et octobre 2001, plus de 58.000 jeunes ont bénéficié d'un tel entretien.

2.3. Les accompagnements à l'insertion professionnelle

Il existe au moins neuf types de contrats de travail aidés, croisant « insertion par alternance » et « insertion par l'emploi »²⁰. Depuis 2003 est venu se rajouter un nouveau « contrat-jeune en entreprise » qui prévoit des allègements financiers pour les entreprises qui embauchent des jeunes sans qualification.

Bien que tous ces dispositifs reposent sur des contrats de travail, et donc devraient relever plutôt de l'emploi que de la formation, les volets formation y sont conséquents et permettent souvent aux jeunes d'acquérir le diplôme qu'ils n'ont pas pu acquérir en formation initiale.

Trois types de contrat ont été créés à partir de 1983, à l'initiative des partenaires sociaux dans un objectif affiché d'aide à la qualification :

- le contrat d'orientation doit permettre une insertion dans la vie professionnelle en favorisant l'orientation des jeunes par une expérience en entreprise.
- Le contrat d'adaptation a pour objectif de donner aux jeunes une formation leur permettant de s'adapter à un emploi ou à un type d'emploi. La formation est une formation alternée entre enseignement et pratique en entreprise.
- Le contrat de qualification s'adresse aux jeunes qui souhaitent compléter leur formation initiale par une formation professionnelle, soit qu'ils n'aient pas de qualification reconnue, soit que leur qualification ne leur permette pas l'accès aux emplois proposés.

117.000 jeunes ont été bénéficiaires de l'une ou de l'autre de ces formes contractuelles en alternance en 2002 : 125.000 en contrat de qualification, 45.000 en contrat d'adaptation et 7.000 en contrat d'orientation. Ces embauches en alternance se recentrent de plus en plus autour du niveau Baccalauréat (niveau de formation à l'entrée) et près de la moitié des contrats de qualification sont passés avec des jeunes sortant directement de leur scolarité. Malgré les intentions affirmées de venir en soutien aux jeunes les plus vulnérables, il semble donc que les dispositifs mis en place bénéficient plus à ceux qui sont déjà parmi les plus qualifiés et qui bénéficient par là d'une possibilité de poursuite d'études.

²⁰ voir le rapport pour ReferNet « la formation professionnelle en France », points 2-a et 5-d.

2.4. Commentaires : Relativiser la notion de “low skilled”

Malgré l'injonction des affichages politiques très volontaristes sur la question de l'élévation nécessaire et généralisée des niveaux de qualification, il est important de garder en mémoire que les marchés du travail nationaux n'ont pas les mêmes façons « d'absorber » ou de rejeter les personnes faiblement formées. Une étude réalisée dans le contexte du 4^{ème} programme-cadre recherche et développement²¹ faisait ressortir les différentes formes de mobilisation des « peu qualifiés » par les différents systèmes productifs. Elles étaient inégales et très variées. Même entre des pays n'ayant pas de différences technologiques et organisationnelles très importantes, des écarts conséquents sont à constater qui posent la question de la généralisation de la règle que s'imposent les Etats aux travers des objectifs de Lisbonne et de Copenhague. Ne pourrait-on pas aussi s'interroger sur les taux de réussite de ceux peu ou pas qualifiés ?

3. Increasing VET at tertiary level

What steps are being taken to establish or improve technological and vocational qualifications at the tertiary (higher) education level ? Please refer in particular to any attempts to make pathways more flexible, and to introduce shorter post-secondary VET courses.

3.1. Résumé²²

D'un point de vue français, la question recouvre deux points distincts :

- celui des filières professionnelles courtes de l'enseignement supérieur qui ont pratiquement toujours existé dans le système de formation professionnelle en France ;
- celui de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en général.

3.2. Filières professionnelles courtes de l'enseignement supérieur

Les premières sections de techniciens supérieurs (STS) ont été mises en place par le ministère de l'éducation nationale dans les années 1950 et se sont largement développées depuis. 67.000 étudiants y étaient inscrits en 1980, 199.000 en 1990 et leur effectif s'est stabilisé autour de 240.000 depuis 1995. Les Instituts Universitaires de Technologie (IUT), quant à eux remontent aux années 1970 et ont également connu une progression de leurs effectifs : 54.000 en 1980, 72.000 en 1990, 96.000 en 1995, avec une stabilisation autour de 110.000 ces dernières années²³.

Dans les deux cas, il s'agit de filières professionnelles en deux ans après le baccalauréat, destinées à pourvoir des postes de techniciens (dans l'industrie) ou des emplois intermédiaires (dans les services). Les BTS (diplômes délivrés par les STS) reposent sur une conception que l'on peut qualifier de « traditionnelle » du métier, avec un principe de qualification technique élevée et spécialisée. Les DUT (diplômes délivrés par les IUT) s'inscrivent dans une logique plutôt transversale et fonctionnelle d'exercice de l'activité professionnelle. Cela est illustré par les

²¹ Jean-Louis Kirsch « Niveau de formation et marché du travail : l'Europe des contrastes », Céreq Bref n° 151, mars 1999

²² Gérard Dupeyrat : « Rapport à Monsieur le ministre délégué à l'enseignement professionnel relatif à l'enseignement professionnel dans l'enseignement supérieur ». 2002. <http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr>

²³ Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, DEP, 2003

différences de recrutement des deux filières. Les IUT recrutent en très grande majorité des élèves des filières générales, les STS laissent une place plus grande aux jeunes issus de filières professionnalisées. Ils offrent en particulier des possibilités de réussite aux 20 % de bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études et créent ainsi une filière de progression du secondaire au supérieur dans la voie professionnelle.

Dans la mesure où ces deux filières procèdent à une sélection relativement sévère des élèves qu'elles accueillent, elles bénéficient d'une image favorable et offrent des débouchés professionnels ou des possibilités de poursuite d'études que l'on peut considérer comme satisfaisants, toutes choses égales par ailleurs.

On peut même estimer qu'elles sont victimes de leur succès, et plus particulièrement les IUT. En effet, en termes de choix des élèves, cette filière est de plus en plus considérée comme une forme de réduction du risque : elle permet d'accéder en deux ans à une certification reconnue par les partenaires sociaux²⁴, elle offre des conditions de formation et d'encadrement meilleures que celles de l'université, elle bénéficie d'une notoriété – du fait de sa sélectivité – qui favorise l'accueil de ceux qui l'ont suivie dans des formations plus élevées, comme les formations d'ingénieurs par exemple. Actuellement, 60% des sortants d'IUT poursuivent leurs études²⁵.

Cette propension à la poursuite d'étude risque de s'accroître avec la mise en place du cycle LMD (Bachelor-Master-Doctorate) et d'un diplôme professionnel spécifique, la licence professionnelle (voir ci-dessous).

3.3. Professionnalisation de l'enseignement supérieur

Jusqu'au milieu des années quatre-vingt, considérer l'enseignement supérieur comme un enseignement professionnel constituait une sorte d'hérésie en France. Ce constat mériterait une analyse sociologique détaillée, car l'enseignement supérieur destinait les étudiants qui le suivaient à occuper une profession. La nature de cette profession définissait trois sous-ensembles :

- * les cadres du secteur privé étaient formés dans les grandes écoles industrielles et commerciales ;
- * les chercheurs et les enseignants étaient formés dans les universités de sciences et de lettres ;
- * les professions, au sens anglo-saxon du terme (architectes, juristes, professions médicales...) avaient leurs structures particulières de formation.

La réflexion sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur est apparue avec le remise en cause de ce modèle. Les grandes écoles ont développé des activités de recherche et l'évolution de l'enseignement supérieur dans les facultés vers un enseignement de masse a conduit à la recherche d'autres débouchés professionnels que l'enseignement et la recherche.

Plusieurs réformes se sont succédé pour retrouver une cohérence, mais on peut penser que le détour par l'Europe, avec la déclaration de Bologne et la mise en place du LMD, a constitué pour la France une occasion de surmonter le clivage entre

²⁴ Annette Jobert, Michèle Tallard « Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives » in : Formation Emploi, n°52, octobre-décembre 1995.

²⁵ Voir « Quand l'école est finie – premiers pas dans la vie active de la Génération 98 » - Céreq, 2002

grandes écoles et universités. Différentes formes de coopération pour la mise en place de masters et d'écoles doctorales en attestent.

Toutefois, le système LMD remet en question l'enseignement supérieur court décrit dans le point précédent. En effet, le premier niveau de qualification qu'il reconnaît - la licence – correspond à trois ans d'enseignement supérieur, alors que STS et IUT forment en deux ans.

Une réponse a été apportée par la création d'une nouvelle certification, la licence professionnelle, délivrée après trois ans d'enseignement supérieur, et pouvant constituer une possibilité de poursuite d'étude aux étudiants issus de STS et d'IUT. Cela explique que STS et IUT participent à la création de nombreuses licences professionnelles. En outre, ces licences professionnelles affichent dans leurs intentions une volonté de s'inscrire dans des parcours de formation continue et d'utiliser la validation des acquis de l'expérience²⁶.

Face à cela, restera-t-il une place pour une filière professionnelle en deux ans au niveau de l'enseignement supérieur ? En première analyse, la dynamique européenne semble condamner à terme ce niveau de certification. Toutefois, une chose plaide pour leur maintien : la reconnaissance que les employeurs leur accorde dans le cadre des conventions collectives et qu'ils ne paraissent pas vouloir accorder aux licences professionnelles.

4. Incentives for updating knowledge and skills

What initiatives and measures are the following taking to motivate employees to update knowledge and skills ?

a) Government

b) Employers

c) Other stakeholders

d) Please provide examples (if any) of VET to successfully promoting inclusion

Deux réformes contribuent principalement à favoriser la mise à jour des compétences : la récente réforme du système de formation continue accompagnée de la mise en place d'un droit individuel à la validation des acquis de l'expérience, qui constitue les efforts les plus récents pour encourager les salariés à s'inscrire dans des démarches de formation tout au long de la vie ; et la dévolution aux Régions de la politique de formation professionnelle. D'autres acteurs, interviennent cependant également dans l'encouragement des individus à se former.

4.1. La formation professionnelle continue

Par rapport aux catégories qui sont données dans l'intitulé de la question, la situation française incite fortement à rapprocher les deux premières catégories d'acteurs, le gouvernement et les partenaires sociaux. En effet, les gouvernements successifs se sont tous attachés à ce que leurs actes législatifs s'appuient sur un accord préalable des partenaires sociaux. C'est ainsi qu'a tout d'abord été signé l'Accord National Interprofessionnel sur la Formation, le 20 septembre 2003 et que ce n'est que le 4

²⁶ Dominique Maillard, Patrick Veneau : «Les licences professionnelles. Les voies étroites de la professionnalisation à l'université. » CEREQ-BREF, mai 2003, n°197.
<http://www.cereq.fr/cereq/b197.pdf>

mai 2004 que le texte de loi a été voté à l'Assemblée Nationale. Les deux documents reprennent largement les mêmes dispositions^{27/28} :

La création d'un droit individuel à la formation de 20 heures par an, cumulables sur 6 ans. Ce nouveau droit est mis en œuvre à l'initiative du salarié, avec l'accord de l'employeur sur le choix de la formation. La formation se déroule en principe en dehors du temps de travail et elle donne lieu dans ce cas au versement par l'employeur, en sus des frais de formation, d'une allocation de formation égale à 50 % du salaire. Les droits capitalisés par le salarié restent acquis en cas de licenciement.

La mise en place d'une période de professionnalisation pour permettre d'acquérir une qualification ou de participer à une action de professionnalisation à travers une formation en alternance. Elle est ouverte à certaines catégories de salariés, et notamment les salariés dont la qualification est inadaptée à l'évolution des technologies et les salariés en deuxième partie de carrière. Elle est mise en œuvre, soit à l'initiative du salarié, soit à l'initiative de l'employeur.

Par ailleurs, les différents contrats de formation en alternance (contrat d'orientation, contrat d'adaptation, contrat de qualification – voir question 2) sont fusionnés en un outil unique, **le contrat de professionnalisation**, ouvert à tous, jeunes cherchant à s'insérer dans la vie active et adultes demandeurs d'emploi. Ce contrat propose un parcours alterné avec un objectif de qualification composé d'un contrat de travail d'une durée de 6 à 12 mois minimum pour un emploi en relation avec la qualification recherchée et une formation d'une durée de 15 % minimum du contrat, avec un plancher de 150 heures.

Le dispositif précédent du **congé individuel** de formation est maintenu. Il est offert au salarié la possibilité de bénéficier d'actions d'accompagnement et de conseil pour construire son projet professionnel et rechercher les moyens les mieux adaptés pour le mettre en œuvre. Le capital de temps formation est supprimé et, donc, les moyens du congé individuel de formation sont accrus.

4.2. Les accompagnements par d'autres acteurs

Outre le cadre légal formalisé, différentes mesures de conseil, d'évaluation, d'accompagnement des individus sont mises en place aux niveaux national, régional et local :

* « **Les ateliers pédagogiques personnalisés** (APP), qui ont pour mission d'assurer à toute personne sortie du système scolaire, un complément de formation générale ou technologique de base. Ils répondent de façon permanente et personnalisée à des demandes individuelles portant sur des formations de courte durée (300 heures en moyenne). En 2001, 170.000 personnes ont été accueillies en APP.

* Plusieurs conseils régionaux ont créé des **chèques formation**, aides individuelles destinées à des publics spécifiques : jeunes, apprentis ou demandeurs d'emploi. Ils

²⁷ Cf. le site du ministère de l'Emploi et du Travail <http://www.travail.gouv.fr/projet.html>

²⁸ Voir aussi les réponses des DG VET français

ouvrent un crédit matérialisé sous forme de chéquier, chaque chèque représentant une ou plusieurs heures de formation »²⁹.

En ce qui concerne la **motivation des salariés** à s'inscrire dans des démarches de formation tout au long de la vie, les analyses restent assez ponctuelles et ne permettent pas, pour certains, une vue d'ensemble³⁰. Cependant, une enquête complémentaire à l'enquête emploi française (Labour Force Survey) portant sur les pratiques de formation continue des individus³¹ réalisée en 2000³² fournit des informations quant aux attentes principales des individus au moment où ils démarrent une formation. Le tableau suivant en rend compte :

Attente principale selon la situation à la veille de l'entrée en formation – en %³³

	Salarié du secteur public	Salarié du secteur privé	Indépendants	Chômeurs	Retraités	Autres inactifs	Ensemble
Adaptation à l'emploi	77,6	79,9	79,7	11,8	ns	11,2	69,3
Obtenir un emploi ou en changer	5,2	4,2	2,9	57,1	ns	16,5	9,6
Obtenir un diplôme ou une qualification reconnue	6,7	6,0	2,9	15,8	1,6	24,2	7,6
Fonctions associatives syndicales	0,6	0,7	1,6	0,4	2,5	2,8	0,8
But culturel, sportif, personnel	9,9	9,2	12,9	14,9	90,0	45,3	12,7
Total	100	100	100	100	100	100	100

L'attrait de la formation continue pour les actifs en emploi (les trois premières colonnes) a d'abord et avant tout à faire avec l'adaptation à l'emploi. Alors que pour les chômeurs ce sont à juste raison d'autres objectifs qui les motivent.

4.3. La validation des acquis de l'expérience

²⁹ Voir le rapport ReferNet « la formation professionnelle en France », mai 2003, p. 25

³⁰ Christine Minguet, Jean-Luc Guyot, Béatrice Van Haepere (directeurs) : « La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs ». Bruxelles, De Boeck 2003

³¹ Salariés du public et du privé, indépendants, chômeurs, retraités et autres inactifs

³² Fournier, C./Lambert, M./Perez, C. « Les Français et la formation continue – Statistiques sur la diversité des pratiques », Céreq Documents n°169 de novembre 2002

³³ idem, p. 88

Depuis janvier 2002 existe en France une nouvelle législation de validation des acquis de l'expérience (VAE – voir les détails en question 8). Celle-ci permet l'acquisition complète d'un diplôme par la validation. Préalablement, la législation prévoyait une autre procédure qui, elle, impliquait forcément un complément en formation, une mise à jour ou à niveau des connaissances. Cependant, malgré la nouvelle législation, les utilisateurs de la nouvelle formule trouvent parfois difficile de ne pas inclure des étapes de formation dans la procédure. Plusieurs études se sont intéressées à la mise en place de la validation des acquis de l'expérience (voir par exemple³⁴) et constituent des exemples utilisables pour le point faisant le lien entre la formation professionnelle et l'inclusion.

Actuellement, un certain nombre de travaux s'interrogent sur la construction et la nature de l'expérience, cherchant à sortir d'un modèle exogène de transmission des savoirs et à étudier les processus individuels qui permettent une auto-actualisation de savoirs déjà acquis. En effet, l'intitulé des objectifs de Lisbonne et de Maastricht ne considère que la manière dont les connaissances vieillissent et deviennent obsolètes. Elles auraient donc besoin d'être réactualisées, principalement en termes de formation. Ces objectifs occultent en large partie le fait que la connaissance se transforme et s'auto génère par la pratique professionnelle : des savoirs se construisent dans le travail sans être subordonnés à une action de formation et ces savoirs ne sont pas seulement techniques puisqu'ils induisent des abstractions conceptuelles.

Lorsqu'elle est liée à la certification, la validation des acquis de l'expérience peut être une étape précieuse dans le déroulement d'une formation tout au long de la vie. C'est en ce sens que s'emploie le système français, aidé en cela par l'importance de la place du diplôme dans les mécanismes de reconnaissance sociale.

4.4. L'inclusion passe-t-elle vraiment par le « professionnel » ?

Il faut enfin noter que dans le cas français, toutes les questions précédentes ne se posent quasi-uniquement qu'en relation à des dimensions professionnelles. Les démarches d'enrichissement culturel, indépendantes de tout objectif précis, et particulièrement de tout objectif professionnel précis, n'apparaissent nulle part. On est même en droit de se demander si la situation actuelle ne traduit pas une certaine régression par rapport aux années 1950, marquées par des orientations beaucoup plus fortes pour favoriser l'accès de tous à la culture. Et du coup, dans la perspective des objectifs de Lisbonne qui lient très étroitement formation et inclusion, ne vaudrait-il pas mieux appréhender la formation dans son sens le plus large ? pour ne pas non plus surcharger la formation professionnelle avec des tâches qu'elle n'est pas à même de réaliser ?

5. Meeting the challenges of an aging population

Please, identify any innovations and initiative in VET that are being introduced to encourage older people (55+) to remain at work longer and to participate in training and other forms of lifelong learning.

³⁴ Olivier Liaroutzos, Josiane Paddeu, Françoise Lozier : « Entre validation des acquis de l'expérience et formation : une voie d'accès à la qualification des ouvriers ». BREF n° 203, décembre 2003.
www.cereq.fr

5.1. Résumé (voir aussi question 11)

Le maintien en emploi des seniors est un changement considérable de cap en France, où l'on encourageait au contraire les départs anticipés à la retraite pour favoriser l'accès à l'emploi des jeunes³⁵. De fait, on utilise le même outil mais de manière inversée pour les maintenir en emploi : l'âge de la retraite a été reculé et sera à terme généralisé à 65 ans.

Dans ce contexte, on voit apparaître deux images opposées du senior :

* celle d'une main d'œuvre fragilisée, pour laquelle il faut prévoir une protection sociale spécifique et un aménagement des conditions de travail. On constate ainsi que certaines entreprises travaillent sur la recherche d'une seconde carrière en interne dès 45 ans et mettent en place des outils spécialisés tels que les bilans de carrière³⁶. La formation n'apparaît pas comme un outil privilégié de protection de cette population;

* celle de personnes ayant acquis des savoir faire non explicités et dont le départ va appauvrir le potentiel de compétences de l'entreprise. Selon le baromètre Manpower sur 19% d'entreprises qui déclarent s'être saisies du problème de la gestion des âges, la priorité actuelle est de capitaliser les savoir faire des seniors pour 32 % d'entre elles³⁷. En termes de participation à la formation, la question qui se pose est alors de donner à ces personnes les capacités de transmettre leur savoir.

Dans un autre registre, des études d'orientation plus psychologiques sont en cours pour évaluer les capacités d'apprentissage des personnes âgées par rapport aux autres. Il est difficile d'en faire actuellement la synthèse. En revanche, par rapport à l'idée d'un affaiblissement inéluctable des capacités d'apprentissage, des travaux sur l'accès à la formation continue en fonction de l'âge font apparaître que 34 % des cadres âgés de 55 à 59 ans et 33 % des salariés du même âge exerçant une profession intermédiaire, ont effectué au moins une formation de trois heures ou plus entre janvier 1999 et février 2000. Ce pourcentage est supérieur à celui de n'importe quelle tranche d'âge chez les ouvriers, même les plus jeunes (maximum de 26 % pour les 25-29 ans)³⁸. Ces mêmes salariés âgés de 55 à 59 ans affirment à 83% avoir effectué leur formation dans une perspective d'adaptation à leur emploi. Ce pourcentage n'est que de peu supérieur à celui des 25 à 49 ans (81%) qui expriment la même intention.

Tout ceci conduit donc à s'interroger sur l'homogénéité de la population concernée, ainsi que sur le seuil d'âge choisi. En ce qui concerne la France, on peut penser qu'il serait souhaitable de prendre en compte la situation des personnes depuis 50 ans sous peine de créer une sorte de vide réglementaire et social pour les 50-55 ans. Un inventaire des situations nationales pourrait être intéressant.

³⁵ Bernard Quintreau : « Ages et emploi à l'horizon 2010 ».. Avis et Rapports du Conseil Economique et Social, n° 20, 31/09/2001.[http:// www.conseil-economique-et-social.fr](http://www.conseil-economique-et-social.fr)

³⁶ Marie Dominique Dubrac : « L'emploi après 50 ans ».. Editions de Vecchi, Paris, 2004

³⁷ Les cahiers entreprises de Manpower, été 2004

³⁸ Christine Fournier : « La formation continue des salariés du privé à l'épreuve de l'âge ». Céreq Bref n° 193, janvier 2003.

6. Effectiveness and efficiency of VET

In the current national debate, how effective is the system of VET perceived to be ? (Is the VET route effective in fostering individual careers, self-confidence and personal identity ? Benefits of training for employers ? Is the VET route effective in combating youth unemployment ?)

In the current national debate, is the VET system seen as offering efficiency/good value for money ? (These questions are given as examples and need not all be answered : Who is investing in VET – the state, the employers, and individuals – and what are their benefits ? How can we make the best use of existing resources: Better balance between practical and theoretical training, accreditation of prior learning, raising completion rates, etc. ? Improving management and organisation of VET ?)

What are the main trends in terms of investment in VET (Public investment ? Incentives to employers as well to individuals to invest more ? Public-private partnerships ?)

Les questions sont très générales, à moins que la situation française ne se prête mal à la possibilité d'y répondre...

6.1. Perception de l'efficacité du système de formation professionnelle

Il est facile de montrer que la **formation professionnelle initiale** est efficace car favorable à l'insertion sur le marché du travail et ce d'autant plus si elle est sanctionnée par un diplôme ou une certification. Autrement dit, plus on est diplômé, mieux cela vaut, toutes choses égales par ailleurs. Cela avancé, que signifie exactement ce constat :

* le diplôme est-il un signal de conformité sociale ou d'opérationnalité technique, ou l'un ou l'autre ou les deux selon les situations ?

* si le diplôme, ou la certification en général, n'existait pas, n'y aurait-il pas d'autres moyens de classement des individus tout aussi efficaces et moins coûteux ?

* la certification n'est-elle pas l'officialisation d'une reproduction sociale qui fait que les diplômés les plus élevés vont à ceux qui possèdent par leur origine le capital culturel le plus élevé ? Auquel cas, les effets de la formation professionnelle sont tout à fait marginaux...

Toujours est-il que « plus de 8 sur 10 des titulaires de CAP ou BEP industriel³⁹ trouvent un emploi en moins de six mois »⁴⁰. Cette proportion est proche de celle de l'insertion des apprentis tous niveaux 7 mois après leur sortie⁴¹.

En ce qui concerne les **mesures contre le chômage des jeunes**, lorsqu'elles sont perçues comme ayant du succès c'est bien parce qu'elles ont comme principe de rapprocher le jeunes de l'entreprise, entre autres par des périodes de formation (voir question 2 ci-dessus). Elles l'ont presque toutes et devraient donc être considérées comme efficaces.

³⁹ Les deux premiers diplômes de l'enseignement secondaire professionnel

⁴⁰ « Quand l'école est finie – premiers pas dans la vie active de la Génération 98 » - Céreq, 2002, p.22

⁴¹ voir ReferNet « la formation professionnelle en France », mai 2003

Pour ce qui est de la **formation continue**, aucune étude n'existe qui permettrait de conclure sur la perception subjective des individus de « l'efficacité » de leur formation.

6.2. De l'efficacité de la formation professionnelle

Par rapport au financement des différentes branches de la formation professionnelle, les données quantifiées sont de nature différente. De nombreux détails sont donnés dans ReferNet 10-b. Pour donner une idée de volume, et en ce qui concerne l'enseignement (aussi professionnel) les statistiques suivantes sont disponibles :

Evolution de la dépense intérieure d'éducation par unité de financement⁴²

(Dépenses totales par financeurs finals (Millions d'euros prix courants)(France Métropolitaine)

	2000	2001	2002
Education Nationale	54 048	55 397	56 971
Autres Ministères	5 563	5 826	5 916
Collectivités territoriales	22 017	22 283	23 075
Autres administrations publiques	605	625	634
Entreprises	6 021	6 466	6 666
Ménages	9 994	10 129	10 333
Total Général	98 248	100 726	103 595
% du PIB	7.0	6.9	6.9

La structure de ces financements pointe clairement l'implication forte de l'Etat central, mais elle permet également de visualiser l'importance des Régions et des Départements (collectivités territoriales) ainsi que celles des entreprises et des ménages. Le poids des collectivités territoriales est amené à s'accroître de par les efforts actuels de délégation aux Régions de la gestion des personnels non enseignants de l'Education Nationale.

Année 2002	Effectifs (milliers)	Dépense moyenne par élève (milliers d'Euros)	Dépense globale (milliards d'Euros)
Second degré, second cycle général	1 046,3	8,40	8,8
Second degré, second cycle technologique	446,1	10,58	4,7
Second degré, second cycle professionnel	751,4	9,86	7,4

⁴² Extrait de Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, DEP, 2003

Ce dernier tableau rend compte de l'importance comparée de l'investissement global de tous les acteurs concernés dans l'enseignement professionnel comparé aux autres filières de l'enseignement secondaire de second degré. Manifestement, le chiffre rejoint les déclarations d'intention et un effort important est fait en direction de l'enseignement professionnel.

Une des mesures de l'efficacité soumise à discussion est la comparaison entre volume de participation, de réussite et d'insertion. Le tableau ci-dessous est une première tentative de juxtaposition de données existantes.

	Participation (en milliers)	Réussite (en milliers)	Insertion		
2002⁴³	Second cycle professionnel		Au 1er février 2002		
	698,5	458,0	Emploi non aidé	Emploi aidé	Chômage
	dont BacPro 173,1	dont Bac Pro 93,6	CAP/BEP 52,7%	CAP/BEP 14,9%	CAP/BEP 24,4%
			BacPro 64,0%	Bac Pro 14,1%	Bac Pro 17,6%
2001⁴⁴			Les chiffres suivant concernent les jeunes sortis avec diplôme du système éducatif en 1998 et reflètent leur situation 3 ans après leur sortie.		
				Emploi	Chômage
			CAP/BEP	79%	12%
			Bac Pro ou Techno	86%	6%

En ce qui concerne la formation continue, toutes les études montrent que les entreprises, en moyenne, ont tendance à investir bien plus que le minimum légal qui leur est rendu obligatoire. En moyenne nationale, leur investissement en actions de formation double la pourcentage obligatoire, soit plus de 3% de la masse salariale (voir question 8 ci-dessous).

En dehors de toute considération financière et quantitative, la question se pose en premier lieu de ce que l'Etat doit offrir au citoyen, au nom d'un principe d'équité. Jusqu'ici, la réponse se faisait en termes de période de formation obligatoire. Actuellement des réflexions sont ouvertes sur la possibilité d'accorder des droits de retour en formation pour ceux qui ont quitté précocement le système éducatif par rapport à ceux qui ont suivi de longues études. Il se pose aussi en termes de contenus à acquérir (passage d'une obligation de moyens à une obligation de résultats).

⁴³ chiffres extraits de Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, DEP, 2003

⁴⁴ Chiffres extraits de « Quand l'école est finie – premiers pas dans la vie active de la Génération 98 » - Céreq, 2002

6.3. Les tendances

Ce qui influera le plus sur les modalités de financement seront certainement les nombreuses délégations de responsabilité et de financement aux Régions. Et de plus, la question semble moins être celle d'un ré-équilibrage des financements que d'une meilleure utilisation de ceux qui existent, en conservant la répartition des charges imputées aux différents acteurs.

Theme 2 - Innovation in Teaching and Learning Processes

7. Improvement in learning processes and contents

Please, identify innovation in teaching and learning methods and content for VET.

(For example, developments towards student-centred learning styles; possible shift from content/subject based learning to competences/outcomes based; more problem and project-based pedagogy, and contextualised work-based learning content processes and.)

7.1. Summary

The characteristic feature of the evolutions in vocational training during these last twenty years is certainly *the passage from a disciplinary model of teaching to a model which can be described as "centred on competences"* while being careful however of the difference in significance attached to the term "competence" depending on the people or the countries⁴⁵.

Next to that, approaches related to *the transformation of the teaching relation* are less massive, sometimes very centred on new technologies, but some interesting features continue or develop.

In conclusion, a debate also emerges about what one understands by *innovation in pedagogy*.

7.2. From a disciplinary model to a competence model

Historically, the introduction of the vocational Baccalauréat, in the middle of the 1980's can be regarded as the symbol of this transformation and of the introduction of a dual system "the French way". This translated in two elements :

- the application of the method of the reference frames (référentiels) for the design of the vocational diplomas;
- the introduction in the course of initial education, of in-company training periods whose assessment constitutes one test of the final examination.

The method of the reference frames *distinguishes two stages*:

- the reference frame for occupations which represents a prospective analysis - five to ten years ahead – of the main activities that holders of certification are likely to be asked to perform;
- the reference frame for certification which translates the previous analysis of main work activities into competences, knowledge and know-how needing to be acquired.

This method of the reference frames is now very commonly applied by the authorities delivering vocational certifications, thus contributing to homogenize the presentation of the existing qualifications at national level.

From a comparative point of view with the other European countries, this method of the reference frames is regarded in France as the passage to a model "centred on

⁴⁵ Burkart Sellin: "L'approche basée sur la compétence : ses incidences sur la conception de la formation - changement de paradigmes dans la formation liée au travail et dans le développement du savoir organisationnel " in Formation Professionnelle n° 28, Janvier-Août 2003.

competence". It would be interesting to see in which way it converges or diverges from other national models claiming the same ambition.

7.3. The introduction of in-company training periods

According to international comparisons conducted in the 1970's, the French system of initial vocational training was regarded as a primarily institutional and school-based system, differing from the German system, institutional and professional and the English, professional and competing system⁴⁶. It made an effort in direction of the world of work which resulted in various conventional co-operations between schools and companies, between branches and the education system at the national and regional levels. In the same time, apprenticeship training was given new emphasis (see question 8). The introduction of in-company training periods certainly constitutes the strongest symbol for this paradigmatic change : it establishes the work place as a place of knowledge acquisition, when it used to be regarded as a place of application of theoretical knowledge. The length of the in-company training periods varies between 12 and 16 weeks over the two years of training towards the first level of certification (Certificate of professional capacities - CAP), and between 16 to 18 weeks – also over a two years period of training – towards the second level of qualification (vocational Baccalauréat).

These comments could be softened insofar as there was earlier a tradition of "in-company traineeships". However, the latter were not compulsory and did not play a role in the final evaluation of the pupil's capacities nor in the decision to deliver him or her a diploma. Conversely, the in-company training periods are presently regarded as learning moments in their own right and give matter to a test in the final evaluation.

Moreover, this bringing together of schools and companies gave rise to the emergence of a new function, that of **tutors**.. They are staff members of companies, in charge of the interface with the training provider, checking the conformity of the activities entrusted to the young person they are responsible for, according to the objectives defined in the reference frame (see above). They contribute to the noted evaluation of the in-company training periods.

7.4. An implicit transformation of the teaching relation ?

Transformations of the teaching relation are seldom evoked in the available literature. It seems that the *self-training* dimension is well established in France (the GRAF – research group on self-training – was created in 1992). It was developed in particular in the personalised teaching workshops. However, controversy raises about its use : on the one side, it is presented as the "teaching armed arm of economic liberalism, that puts on the individual actor the ultimate responsibility for his/her educational successes and failures"; on the other side, it would be "the tool for releasing the social subject from the teaching and organisational constraints that turned the "trainees" into "the slaves of teaching processes thought by others"⁴⁷.

In the same vein of the concept of self-training, that of *open training* is very often evoked. It consists of supporting the individual efforts by articulating various "complementary and plural situations of training in terms of time, places, human and

⁴⁶ Myriam Campinos-Dubernet, Jean-Marc Grando: "Formation professionnelle ouvrière : trios modèles européens" in *Formation Emploi* n° 22, Avril-Juin 1988.

⁴⁷ Brigitte Alber: "Autoformation et enseignement supérieur", Paris, Hermès 2003.

technological teaching mediations, and of resources"⁴⁸.. Gradually it is replaced by the concept of "open and distance training", revealing the importance attached to the use of communication and information technologies and to operations through networks. After a time of technological fascination for these last tools, the current reflexions are re-focused on the appropriation of these new opportunities by the actors⁴⁹.

The development of the in-company tutorial function, the introduction of new teaching concepts, the practices of the teachers in the zones of priority education (see question 2) certainly modify the teaching practices and the function of the teachers⁵⁰. However, one finds few indication of it in the available literature, which makes it difficult to evaluate their real impact.

On the other hand, following the work of ergonomists who insisted on the difference between prescribed work and real work, a strand of research has developed, concerned with vocational didactic and centred on the way in which the individuals learn. "Vocational didactic sets in scene, thanks to situations adapted to the learners, knowledge that one wishes to see them acquiring. If one's aim is, rightly, the operational form of knowledge, there is no other choice than confront the learners with situations. Today, some of the principles of transposition are known, in particular when simulators are being used. But it remains necessary to also analyse the impact of tutors and trainers mediation. The choice of the situation is the first act of that mediation of tutors and trainers; it is followed by several categories of further actions that accompany the activity of the learner with the view of enabling him/her to build the "schemes" necessary for him/her to treat this situation "⁵¹.

Finally a further aspect would deserve to be addressed here: it relates to the role of the work situation as a place of knowledge creation and transmission. This would mean the need for re-examining traditional cleavages between education system and productive system and for redefining the relations which exist between them in the perspective of a knowledge society. Concepts like learning organization, or communities of practice would then need to be addressed at this point.

7.5. Remarks

This seventh question underlies a further one asking what is an innovation in training. As a matter of fact, the heading uses at the same time the words "improvement" and "innovation", giving them an apparently similar meaning. At this stage, we come close to the comments made by the Lisbon working group on "communication and information technologies in education and training" which underlined:

- * confusion between innovation and good practice
- * need for a vision over several years to seize a dynamics pulled by education rather than pushed by technology.

⁴⁸ Hugues Choplin: Entre innovation et formation ouverte, les "nouveaux dispositifs de formation". Education Permanente. N° 152, 2002-3.

⁴⁹ Valerie Hellouin, Isabelle Farchy (dirs.) : "E-formation: la phase opérationnelle" . Paris, Centre Inffo, 2003.

⁵⁰ Frederic Haeuw, Arnaud Coulon: "L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance".
[HTTP://www.oravep.asso.fr/synergie/pourtous/kiosque/publicat/cedefop.htm](http://www.oravep.asso.fr/synergie/pourtous/kiosque/publicat/cedefop.htm)

⁵¹ Gérard Vergnaud : "Comment apprend-on ? " in PERSONNEL, Juin 2002, n° 430.

It is difficult to establish a relation between question 7 and the objectives of Lisbon.
Point 2 can be used for question 8.

8. Improving the integration of different learning sites; Integration of formal and informal learning

Please identify the institutional and organisational links (or lack of them) between learning sites at schools and companies. (How are the traditional barriers between learning at schools/colleges and learning in the workplace being overcome? How far can "simple experiencing" at work be transformed into a "reflective experience" by linking company-based learning with school/college based learning?)

8.1. Preliminary comment :

See also question 7, item 2

8.2. Summary

The comments that follow address four issues :

* Various forms of links between schools and companies have been at work since several years. The development of apprenticeship training whose statutory framework has been reviewed regularly, highlights this will of closer relationship.

* The financing mechanisms defined in the laws on transition of young people to the labour market and on further training of employees, led companies to a formalisation of their training activities and sectors to setting up their own certifications : the so-called certificates of occupational qualification (certificats de qualification professionnelle - CQP).

* The assessment of prior experience is certainly the policy measure which most strongly influences the current period when it comes to validating informal learning. Even more so, as it is articulated with the development of life long learning and because one of its prerequisites is the possibility of modularising certifications.

* Finally the approaches inspired by Knowledge Management provide another model of formalisation of knowledge which would deserve to be addressed within the framework of the Lisbon and Copenhagen objectives.

8.3. Frameworks of co-operation instituted at all levels⁵²

It is difficult to dissociate this question of question 12 concerning the participation of social partners in the expression and definition of the needs for training. Committees have been established at national, regional and local level, that have in their remit to organise and control the coordination between school teaching and in-company training.

Against this background, particular effort is devoted to the development of training within the statutory framework of apprenticeship. Traditionally devoted to training into specific activities of production or service in handicrafts, its extension to the whole of

⁵² See also question 12 and ReferNet report

economic activities has been encouraged as well as its use in training for intermediate and management occupations (see Refernet and question 1).

8.4. Appropriation of the learning function by companies

According to the Law, companies have to devote a part of their wage bill (currently 1,5% for the companies of more than 10 employees, 0,25% for the companies of less than 10 employees) to the financing of the continuous training of their employees and to supporting transition of young people into employment. The companies which do not make direct use of this requirement must anyway transfer to the state the corresponding sums. Several elements allow us to think that companies convert this financial duty into training investment :

* the proportion of those transferring to the state the sums not used decreases over the period (since 1971);

* the sums devoted to training activities by companies exceed the legal obligation. In 2001, the average spending represented 3,16 % of the wage bill, but this should not mask sectorial variations nor differences between small and large companies.

Concurrently to these financial elements, sectors have set up various systems of assistance and counselling to companies, for the design and implementation of their annual training plans as ordered by Law. Complementarily, some surveys concludes that the recourse companies make of training providers are more and more directed towards tailor-made products rather than towards standardised ones.

Lastly, it is important to mention the progressive set up of certifications specific to occupations or sectors : the Certificates of Occupational Qualification (CQP). Intended to meet the needs of specific sectors, they are designed by "Joint national Committees for employment" (Commissions paritaires nationales pour l'emploi - CPNE) which involve representatives of employers and employees in various vocational sectors. Designed on the basis of a correspondence between achieved certification, occupations as described in the collective agreements and therefore wages, they propose an original model of linking the definition of certification with occupational classification. Their use by the sectors is very variable, just as their complementarities or their competition with other certifications, in particular with the diplomas delivered by the Ministry of Education.

8.5. Assessment of prior experience (see Refernet 8-c)

The assessment of prior experience is designed by a law passed at the beginning of the year 2002. The procedure is open to people having at least three years of experience in the field corresponding to the certification for which they apply. The concept of experience is relatively broad and not limited to the only paid occupation, but also including voluntary help, associative activities and elective mandates. The Law formally establishes a relationship between knowledge and competences acquired in other contexts and other moments than those traditionally dedicated to training and the requirements (standards) of certifications. It makes it possible to formalise the learning moments that occupations and social activities might represent; helps avoiding that experienced adults be put in learning situations in which knowledge and know-how they already control might be taught; and diversifies the access roads to the certification/diploma.

This possibility of gaining a certification is reinforced by the fact that all available and officially recognised certifications must set-out, in their assessment procedures, the appropriate one suitable for assessing prior experience. That implies in particular a

modularisation, i.e. their organisation in significant and independent units likely to be allotted separately and with a three-year validity. Moreover, measures for guidance and counselling of candidates are envisaged.

A National Commission of Vocational Certification (see question 9, point 4) has the role of checking the conformity of certifications to these instructions and of establishing a National Catalogue of Vocational Certifications.

The available data reveals a considerable growth of applications to an assessment of prior experience. The modularisation process of certifications also seems to develop in an encouraging way. On the other hand, the implementation of the national catalogue of certifications just started and includes currently only 400 of the 15 000 that exist..

Some data :

- Ministry of Education – 2002 : 58,463 persons have asked to receive information (52% more than in 2001 – impact of the new Law). 30,800 dossiers have been sent out (against 18,500 in 2001) and 7,549 candidates have been accepted (40% more than in 2001)
- Ministry of Employment – 2003 : 902 Titles and 8,398 single modules have been delivered through the VAE procedure, doubling since 2002
- Ministry of Agriculture – 2003 (first year of implementation) : 1,135 requests, 183 formal applications, 67 diplomas delivered in the first instruction.

One main issue at present time is, to whether certifications acquired through this procedure will profit from a parity of esteem with those acquired by the traditional “training” way; whether they will be regarded as depreciated certifications, or whether they will possibly be used only for specific occupations or on specific labour markets.

Another issue concerns the choice that was made to take main stream certifications as references for the assessment of experience, rather than setting up new frames. But the preliminary attempts, in particular those of the portfolios of competences, showed how difficult it was in France to move away from very important traditional reference marks in terms of social cohesion, of which diplomas constituted the archetype.

8.6. *Approaches inspired by Knowledge Management*

The term Knowledge Management must be taken in a very broad acceptance. It refers to implicit knowledge, organizational knowledge, collective competence(s)... which are created and transmitted in concrete situations. They contrast with patterns inspired by artificial intelligence and expert systems⁵³, and issues concerning the way in which learning organisations and companies formalise knowledge.

8.7. *Remarks*

The formulation of question 8 takes for granted that the integration of places of learning and of forms of learning is beneficial to knowledge. One can however wonder whether, to the contrary, a tension between places and forms of learning is not also as beneficial for learners, allowing them to achieve their own critical point of view about their learning. Individuals are the main actors of their qualification and

⁵³ Ikka Tuomi: "The Future of Knowledge Management" in Lifelong Learning in Europe, Volume VII, 2/2002.

situations of tension are possibly best appropriate for them to gain ownership over their learning process.

In the same vein, one observes a redistribution of roles and possibly a new regulation between schools and companies in the creation and the transmission processes (the cycle) of knowledge. How does it work and what does it mean in the perspective of a new approach to knowledge?

Lastly, the relationship between school and company undergoes the influences of the professional sector. For example, negotiations between companies and individuals are very much determined by sectorial agreements, in terms of training opportunities, of salaries, of classification.... These latter are in the background of any relationship between companies and schools without being explicitly dealt with.

9. Evaluation and quality insurance of VET provision

What systems are in place to evaluate the processes and outcomes of VET – for learners, systems and the system?

- *For the individual (assessment of competences and knowledge)*
- *For the institution (internal/external quality management)*
- *For the system (monitoring and evaluation)*

9.1. Summary

In France, evaluation and quality of vocational training are very difficult to consider in a comprehensive way, in as far as three very different systems are concerned:

- * the first, mainly of public inspiration, relates to vocational education delivered within the framework of initial training. It has a national coverage and concerns primarily the ministry of education;
- * the second, of mainly private origin, relates to continuing training at the initiative of companies, with a sectorial coverage. It was the focus of a recent legislative reform, in which concerns for quality and effectiveness were far from being absent. The implementation of the general Law is presently being negotiated at the level of each professional sector;
- * the third relates to schemes supporting the integration of young people into the labour market, out of initial vocational training. It has a regional coverage since it is the Regions' responsibility

9.2. Initial Vocational training

See Eurybase, which provides very detailed elements.

See also : Gilles Bertrand, Francine Sarrazin : Repères pour l'évaluation. Rapport au
P r é s i d e n t d e l a R é p u b l i q u e
<http://www.ladocumentationfrançaise.fr/brp/notices/034000192.shtml>

The surveys conducted by Céreq concerning generations of students/pupils coming out of schooling at all levels on one same year and looking at their three first years on the labour market, are a tool for assessing effectiveness and quality of VET provision. It is certainly a tool for evaluating the system, but in a way it is also a tool for assessing competences and knowledge of the individuals.

9.3. Continuing training at the initiative of companies⁵⁴

Companies have to provide to the Administration an annual questionnaire detailing the amount and the use of the sums they have dedicated to continuing training. A national group of control is in charge of checking the conformity of those declarations with the administrative requirements. However, the means assigned to this group are largely insufficient and it seems that companies answer the questionnaire less and less. Céreq is in charge of the statistical analysis of the yearly answers to these questionnaires and publishes results on a regular basis⁵⁵. However, due to the increasing poor quality of data, this legal obligation of analysis is slowly becoming a nonsense.

In addition, one observes the increasing adoption by the providers of training standards of quality AFNOR or ISO guaranteeing the respect of procedures formally specified.

The current reform envisages much more strict procedures of assessment. It insists on the contractual dimension which binds the recipient, his company and the provider of training. It develops in particular the concept of formative Co-investment between the employee and his company.

9.4. Regional planning of the schemes aimed at training young people and supporting their integration in the labour market

When the 1993 Law on the devolution to Regions of the planning and delivery of vocational training for young people was passed, it had as a condition that every three years an evaluative progress report would be produced. The latest one, completed in 2002⁵⁶, pointed to three major issues in terms of regional policies planning :

- the difficult balance to be achieved at regional level between offer and demand for training. One of the “grey” area is showed to be the obligation to comply with public tender procedures, which works against a series of quality criteria (pluri-annual planning, professionalism and professionality of stakeholders, incremental engineering of training, sharing of expertise..);
- the need to articulate sectorial and regional logics. Sectors and their financial instruments to support continuing training are organised at national level and they do not support the expression of regional and infra-regional training needs;
- the necessary construction of inter-regional dynamics. The evaluation has showed that various kind of inter-regional mobility take place that would speak for solutions and policies that would cross boundaries.

⁵⁴ <http://ressources.algora.org> La professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes – Rapport final de la table ronde organisée par le secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle – Septembre 2000

⁵⁵ The last issue of this publication is Bentabet, E./Gauthier, C./Marion, I. “la formation professionnelle continue financée par les entreprises – exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24-83 – Année 2000 » Céreq Documents Observatoire n°172, juillet 2003

⁵⁶ « Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle initiale et continue, 2000-2002 », Comité de Coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue.

9.5. National coherence of certifications: the national Commission for vocational certifications

The national Commission for vocational certifications is designed to take care of the renewal and the adaptation of certifications to the evolution of qualifications and the organisation of work. It ensures a form of control for conformity and homogeneity of presentation of the various certifications it deals with. It can be considered as a tool for quality insurance and control of the overall system. However, this action is limited :

* all vocational training activities do not lead to an official certification, particularly in the field of continuing training financed by the companies, for which receiving a certification is relatively exceptional;

* each training provider has the latitude to award its own certificates or other written forms of recognition, without the agreement of the National Commission, as long as it does not ask for these certificates or forms to be registered in the national catalogue of vocational certifications.

But at least, all public certifications are part of that system and can be checked against the quality criteria of the Commission. The latter was only recently created and it is difficult to foresee its impact. Nevertheless, it took over the work of what used to be the National Commission for Homologation of Titles and Diplomas, which had since 1971 the same type of responsibilities, and could not really get satisfactory outcomes.

9.6. Remarks

The topic of control and quality is thus of an extreme importance in France, in particular as regards continuous training, and the recent Law proves it. However, the available documents do not refer to a will of European harmonization, nor with the objectives of Lisbon. Evaluation and quality assurance seem to want to be measured against other milestones.

Further thoughts need therefore to be given to the meaning, the aims and the contents of evaluation. Especially in the field of vocational training plain quantitative, cost effective evaluations are not feasible.

10. Professional development and status of teachers and trainers

Teachers' and trainers' professional development is now recognised as a decisive factor in improving learning processes and outcomes. Please indicate the key initiatives and innovations that are taking place in the training of teachers and trainers. (These questions are given have examples and need not all be answered: Is initial training being introduced or reformed? If so, how? What provision is made for the continuous professional development of VET teachers and trainers? How do innovative education and training practices benefit students companies and society? What is the position of trainers within organisations? How much autonomy do they have ? What is the professional status – social status and self esteem – of VET teachers and trainers in the society?)

10.1. Summary

For France, two professional systems are concerned in this question :

- a body of civil servant teachers, trained in specialized institutes the IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres - University Institutes for the

Training of Teachers) , the great majority of which is under the responsibility of the ministry of national education

- a group of trainers with very various origins and status, that started a process of gaining their own professional identity and professional recognition.

While it certainly is important to discuss changes affecting these two categories, it seems also very important and necessary to pay interest to the changes occurring in so-called “peripheral functions” like engineering of teaching and training, guidance, counselling, follow-up, “tutoring” (see question 7, point 1). These changes do reflect changes in the design of the mode of transmission of knowledge and in training pathways. They do influence the teaching/training function and are sometimes taken over by teachers and trainers.

10.2. The model of the "traditional" teacher

This model corresponds to that of a civil servant of the ministry of national education (a “hussar of the Republic”), passing on the republican values and ensuring the socialisation of “producing citizens”.. This ideal can be compared with the Lisbon objective aiming at reconciling social cohesion and economic competitiveness. At national level, this understanding of the role of a traditional teacher is largely shared, as opposed to one that would favour a utilitarian pattern of knowledge acquisition suited to immediate economic needs. However, it is criticised for having kept the “old fashioned” model of republican elitism, embedded in a very selective design of the training system : it explains, for example, the disciplinary compartmentalization which shapes the organization of schooling pathways from the very start of secondary education, as well as the hierarchy of choices between the various options which defines implicit ways of success or exclusion. Such a system is not very compatible with mass education.

To gain the professional status of this kind of teachers requires a specific initial training and it opens specific opportunities for continuing training. Both this initial and continuing training take place in specific institutions, the IUFM (see above and ReferNet « la formation professionnelle en France », mai 2003, p.26 ff.).

Currently, the ministry is confronted with the need for reconciling innovation with tradition. This question is all the more critical as the next years will experience a very important renewal of the teaching body, due to the pyramid-shaped diagram representing population by age-groups.. Some experts expect from there the opportunity to reorganize the professional culture of the group. This would require that the State, as its employer, specifies the expectations it has towards it⁵⁷.

10.3. Trainer: a profession in emergence?

Because of the dominating role of the ministry of national education, those trainers who did not belong to its teachers’ group constituted a marginal population. They have diversified through the years.

On the one hand, the AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes – Association for Adults Vocational Training) was created at the end of the second World War. It has nowadays as its main remit to train the unemployed adults back into employment while it also conducts further training programmes. It is placed

⁵⁷ Georges Septours, Roger-François Gauthier : « La formation initiale et continue des maîtres ». <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/03400121.shtml>

under the responsibility of the Ministry of Labour and while its personnel are employed under private law, their employment conditions are very much as secure as those of civil servants. Its “market” is quite protected and its trainers have professionalised themselves and created a specific “in-house” training-of-trainers’ body. Their praxis does come close to the main stream one describe above.

With the Laws relating to the continuing training of employees, at the beginning of the Seventies, the field of vocational training opened up to the “market”. The private market of continuing vocational training generated the construction of a new occupational group, made up of contradictory currents. Although the following does not claim to be exhaustive, it gives at least an idea of the diversity of the people one finds in this new group:

- trainers from apprentice training centres, they are employees whose status varies according to the statutory situation of the training centre to which they belong;
- trainers for the Chambers (Chambers of Commerce and Industry, Handicrafts, Agriculture...);
- trainers stemming from the movement of permanent education and social promotion, focussed on the development of the individual rather than on the response to the needs of the economy;
- trainers involved in the various labour market schemes of integration of young people, often run and supported by regional policies.

In the current state of things, it is difficult to predict how far these various currents will converge. Nevertheless, the creation of a specific sector, dedicated to the private vocational training and comforted by the signature in 1988 of a collective agreement, makes it possible to think that a professional and economic identity is in the process of construction.

10.4. *Peripheral activities*

The wording of question 10 focuses on teachers and trainers. However the French situation leads to question also the development of peripheral activities, which gain more and more importance in the transmission of knowledge and in the definition of individual training pathways. The needs for training the trainers also have to be considered in terms of maintenance, accumulation and diversification of transmissions. For some people, the new training occupations will have to organise themselves around four functions: political, technical, pedagogical and counselling⁵⁸. The pedagogical one being only one of them.

This refers back to the issue of the dilution of the training function and of its appropriation by the companies (question 8), originated by the growing integration of production and knowledge cycles. It has as a consequence the emergence of new activities or occupations in the field of engineering of training, of “tutoring”, of personalised follow-up and of institutional mediation for example.

10.5. *Remarks*

The status of teachers and trainers and the changes they have experienced have to be considered in a broader context of change which affects the place of training and

⁵⁸ Pierre Caspar: "Au Coeur du développement des competences : le formation" in *Personnel* n° 409, May 2000.

its integration in different social spheres. Perhaps is it the challenge for a knowledge society ?

Theme 3 - Building European Competences for a European Labour Market

11. Challenges and policies in relation to the Lisbon employment strategy

What are the main challenges to achieving the Lisbon employment objectives for your country, according to the European Commission Kok Report?

Please, identify any policies and strategies being developed to tackle these challenges

Please identify any obstacles standing in the way of reform objective of VET in relation to achieving the Lisbon

11.1. The specific messages for France in the Kok report :

11.1.1. To increase the capacity of adaptation

To facilitate the access to the financing for the young companies; to reinforce the bonds between the institutes of research, the universities and the companies; to simplify the administrative and lawful environment to support the development of SME.

To encourage and facilitate the transition for people towards permanent contracts to fight against the segmentation of labour market.

11.1.2. To make work a true option for everybody

To work out and implement strategies of active ageing: to remove the modes of anticipated retirement and to set up incentives to maintain old workers in activity (in particular by an adaptation of the working conditions and a better access to training).

To reinforce the preventive and active measures on the labour market to help the people to find an employment; to anticipate and accompany more efficiently the reorganizations in companies with the aim to prevent unemployment or the inactivity. The set-up of effective and durable trajectories towards employment and training is particularly necessary for the young people without job and immigrant people.

11.1.3. To invest in human capital

To ensure that the recently signed collective agreement leads to an increased proportion of the population taking part in VET. A detailed attention must be given to the possibilities, for low skilled people and workers of SME, to benefit from a better access to training.

To ensure that the school system takes effective measures to reduce school-leaving and facilitate access to training.

11.1.4. Summary

Is this Kok report really so important ? Another formulation: why is it regarded as important whereas it advances very traditional and sometimes not convincing proposals ?

The text which follows tackles each of the proposal stated above.

11.2. Policy, strategies and obstacles

11.2.1. Bonds between research institutes, universities and companies

It is a recurring topic since many years. On one side, French research is in crisis, and recent events confirmed it. On the other side, companies do not seem to increase the budget that they devote to research and development. Nevertheless, various forms of bonds, institutional or informal, exist between them. Perhaps would it be necessary to refine the proposal according to the industrial sector concerned: electronics and data

processing maintain very close connections with higher education and research. It is certainly less true for textile industry...

However, behind this proposal, there is the assumption that innovation is a process initiated by advanced knowledge rather than by experiments of practice. This representation is disputed in many works and one can wonder whether a knowledge society has not to investigate the different sources of innovation rather to privilege one of them.

11.2.2. To support the access to training for old people to maintain them on the labour market (see question 5)

Some policies exist, addressed to unemployed people encountering particular difficulties of access to labour market, including unemployed people older than fifty years. However, it does not seem that training can be a priority means for maintaining these older people on the labour market. France, as other countries, has decided to postpone retirement age, independently of any consideration concerning training. Some companies have decided to adapt time and work conditions for their ageing employees. Lastly, and more positively, some other companies manage the transmission of knowledge from older employees to new ones and change their organization in this respect⁵⁹.

It seems that this kind of policies can only remain individual approaches.

11.2.3. Installation of effective and durable trajectories towards employment and the formation for the young people without employment and the immigrants

The new law on the vocational training for young people and adults, by instituting a “contract of professionalisation”, has this very aim. It seeks to put in coherence various schemes – in particular for the young people - who had piled up over the last years.

Two comments should however be made

- First, that any measure aimed at one underprivileged group creates in turn a new exclusion, by selecting those who can profit from this measure and by leaving aside the others. This process can be initiated by the very terms of the measure that define the people likely to benefit from it (young people, older workers, women...). It is also built in the implementation of the measure, then in the context of a limited offer, it tends to favour the “better of the worse”;
- Second, for cultural reasons, "the immigrant" is not a statistical category readily used in France. In addition, the current problems are rather related to the children of immigrants, generally of French nationality, but with strong claim of recognition of their ancestral culture. Despite this cultural aspect, the rights to initial training and continuing training are identical for all people residing legally on the French territory. Difficulties encountered in their trajectories by “immigrants” or ethnic groups are not to be dealt with (only) through VET measures. Many other cultural and life course aspects would need to be integrated, the first of them being open discrimination.

11.2.4. Collective agreement

“To make so that the collective agreement recently signed leads to an increased proportion of the population taking part in the formation. A detailed attention must be

⁵⁹ Enquête Manpower : « Anticiper le vieillissement des salariés » - Les Cahiers Entreprises de Manpower. Été 2004.

given to the possibilities, for the low qualified people and the workers of SME, to benefit from a better access to the formation”.

It is indeed one of the objectives of the new Law to transform the obligation of financing of continuing vocational training by companies into an individual right to life long learning for employees (see national report).

Three remarks can be made, related to this recommendation:

- one linked with the way of assessing further education and the construction of statistical indicators used for this. It seems that France adopts a very objectifying and reifying attitude, according to which continuous training activities must be identifiable as such. In comparison, other countries stress more the intention of the individuals, so that an activity will be regarded as continuing training for some, and not for the others. There are very different approaches, for which it would be interesting to analyse the advantages and disadvantages, and also the consequences in terms of statistical data collection;
- the second one with regard to the low qualified people : a majority of them were already in situation of failure during their initial education and training. Most of them perceive what is called the proposal for a second chance as the proposal for a second failure. Making use of more informal training would probably be something to develop for their case;
- finally, the category "SME" is much too heterogeneous when it comes to choosing vocational training incentives. The definition of an average behaviour on the basis of statistical data sounds like an aberration. It seems necessary to take into account the diversity in the sizes and the sectors to refine the various forms of propensity to continuous training by SMEs. Moreover, the collective organization of SMEs (in networks) make it easier to develop implicit forms of generating and transmitting knowledge that fall out of any statistical dimension.

11.2.5. To make so that the school system takes effective measures to reduce the school-leaving and facilitates the access to training. (see question 2)

The French school system encounters a rate of school-leaving which appears relatively incompressible, whereas the Scandinavian countries in particular have a better performance on the matter. The elitist practices of the French system certainly play a role, but a thorough comparison would be necessary.

Nevertheless, it also seems that the early school-leaving is depending on extra-curricular and extra-pedagogical reasons, in particular on cultural exclusion and poverty situation of the families, whose solutions are to be found out of VET system.

11.2.6. Remarks

Are Kok report's recommendations so convincing ?

12 Involving stakeholders

Please describe the role of Stakeholders or Social Partners in the planning of VET at national, sectorial and corporate level

Which actions to anticipate and recognise skills and qualifications needs (at national, sectorial or regional level) for your country do the European Social Partners identify as important in their recent report ?

When it comes to vocational training, the French model always promoted a tri-partite decision-making process between Government, representatives of the employers and representatives of the employees. The Refernet report and DGVT questionnaires give very good account of it.

With regard to initial training, it results in the existence of advisory vocational commissions (Commissions Professionnelles Consultatives – CPC) bringing together the various partners to make proposal to the minister for the creation, modification or suppression of diplomas, knowing that the latter alone has decision-making power. However, the cases of opposition between the minister and an advisory vocational commission, about a proposal, are very exceptional. The area of responsibility of these advisory vocational commissions are coinciding more or less with the logic of sectors.

With regard to continuing vocational training, Government first wait for the Social Partners to negotiate within the framework of their national inter-professional agreements, before legislating. The last example has been the National Agreement of 20 September 2003 followed by the Law of 4th May 2004⁶⁰.

From an historical point of view, Regions have been devolved a growing role since the Nineteen-Eighties, especially in the field of young people training (apprenticeships, labour market schemes to support transition..) that should be re-enforced in the very near future (see question 9).

The importance of the professional sectors (only the social partners) is confirmed in the most recent law on further training (see above). They have acquired legitimacy in the area of certification of qualifications thanks to their CPNE (Commissions Professionnelles Nationales pour l'Emploi – national vocational commissions for employment) that are issuing their own Certificats de Qualification Professionnelle (Certificates of Vocational Qualifications – CQP) and intend to have them be part of the National Catalogue of Qualifications.

Conversely, the representatives of teachers are more and more confined to teaching dimensions and students and trainees have a very formal right of expression. It often resumes in the participation of parents' or teachers' associations in consultative bodies.

13. Transparency, recognition and mobility

A key of the Copenhagen Agreement is to establish mechanisms that can lead to a European labour market. Credit transfer, qualification frameworks and Europass are specified in this respect. What measures, if any, are being developed at national and/or sectoral level:

- a) to establish credit frameworks,*
- b) to establish or reform a qualifications framework*
- c) to implement Europass ?*

13.1. Summary

Taking into account various surveys on the segmentation of labour-market and on the industrial districts, one can wonder what means exactly a European labour market ?

⁶⁰ See the DGVT reports

The developed formulation of question 13 seems to focus more on the construction of a European common space for education, training and certification, which seems to be a better objective.

13.2. Credit frameworks

Credit frameworks are evidently developed in higher education and progress at the same pace as the consequences of the Bologna process settle : Bachelor-Master-Doctorate sequence and ECTS.

With regard to vocational training, modularisation (in the sense of “storable” credits) also exists in praxis and it develops with the implementation of the procedure of accreditation of prior experience.(see question 8). Looking for common units between different systems of certification – for example between the diplomas of the ministry of education and the certificates of vocational qualification (CQP) of various sectors - is intended, but it remains very stammering.

13.3. National framework of certification ⁶¹

Certifications are defined both by a level and a speciality that refers to an officially recognised classification. This is the result of a well anchored system in France and the National Commission for Vocational Certification has in its remit to have these principles being respected (see question 9). It has often been argued that the definition of qualification levels, set by the present classification, would need to be reviewed. Work is on its way.

In the context of an European harmonization, it seems possible to find an homogenisation in terms of the levels classification. This appears more delicate with regard to the classification of specialities, which, in France, oscillates between references to academic disciplines and to occupations.

13.4. Europass

According to a recent press review, Europass finds a very favourable echo in France. It is used by the exchange programmes of pupils and students. Statistical data is available on Europass Training and it reveals that by December 31, 2002, more than 5200 pupils had benefited from it⁶².

The counselling and guidance service have set-up in the Academies, specific centres devoted to Europe which inform and advise on the studies and training opportunities, the Community programmes, the availability of training courses, incentives, recognition of the diplomas, work in all the other European Union countries.

⁶¹ Annie Bouder: "Qualifications in France: towards has national framework? " *in* Newspaper of Education and Work, vol. 16, number 3, September 2003.

⁶² The spring of Europe of March 10 at April 29 2004. www.orientation.ac-versailles.fr/forum.