

Actualité de la formation permanente

LA REVUE D'ÉTUDES ET D'ANALYSES

N° 211



Qualité et lisibilité
de l'offre

La décision d'entrer
en formation :
analyse

Quelle efficacité de la formation ?

É D I T O R I A L

L'efficacité de la formation

*Patricia Gautier-Moulin*p. 1

D O S S I E R

Quelle efficacité de la formation ?*Dossier coordonné par Paul Santelmann*

Efficacité de la formation : un enjeu à réinterroger

*Paul Santelmann*p. 5

Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation

*François-Marie Gerard*p. 13

Quelle efficacité pour la formation de demain ?

*Gilles Pinte*p. 25Les implications de la mise en place d'un portefeuille de compétences
sur l'efficacité des dispositifs de formation*Olivier Bataille*p. 31

Contrepoint sur l'efficacité des procédures visant... l'efficacité de la formation

*Cédric Frégné*p. 35Poser un jugement sur les pratiques de conseil, d'orientation
et d'accompagnement des adultes*Isabelle Darmon et Coralie Perez*p. 41

Évaluer l'efficacité de la formation : gageure ou utopie ?

*Magali Crochard*p. 49

Évaluer l'efficacité de la formation : gageure ou utopie ?

Par Magali Crochard

Par évaluation, les acteurs traduisent le plus souvent "rapport moyens-finalités", alors qu'il serait plus pertinent de se pencher sur le rapport conditions-conséquences. Là encore, la clarification des termes s'avère plus que jamais nécessaire. Avec illustrations.

Depuis quelques années, un apparent consensus émerge autour de la nécessité de réformer le système français de formation professionnelle. Il est inutile de revenir sur les

constats souvent partagés, parfois polémiques, de ses dysfonctionnements. Des **priorités** semblent néanmoins se dégager de ces analyses : nécessité de diplômer et de qualifier les populations à risque, privilégier les formations longues et en lien avec les bassins d'emploi, et **instaurer un réflexe d'évaluation** à un double niveau – celui des pratiques et celui des politiques publiques.

Nous nous intéresserons brièvement au deuxième niveau, qui s'inscrit dans le cadre européen des "objectifs de Lisbonne" d'éducation et de formation tout au long de la vie des populations.

Le présent article propose, dans un premier temps, une **clarification des différents termes** utilisés dans le champ de l'évaluation des politiques de formation, et un exemple d'application de ces termes. Puis nous aborderons la question du lien qu'entretient l'évaluation avec les champs de l'analyse et de la recherche. Dans un second temps, à partir d'exemples concrets d'indicateurs et de catégories internationales, nous proposerons notre **point de vue personnel critique** de l'existant en matière d'évaluation des systèmes de formation professionnelle.

■ ■ ■ ■ ■
Magali Crochard est chargée de cours à l'Université Paris-I Panthéon-Sorbonne. Ses publications portent sur les processus d'engagement en formation et la méthodologie qualitative de recherche en sciences sociales. Elle a publié récemment *Le mémoire : petit guide à l'usage de ceux qui terminent... ou reprennent leurs études*, aux éditions Arnaud Fanel ; et *Engagement en formation et construction identitaire*, aux éditions L'Harmattan.

La récente évolution de l'évaluation en France

Alors que la définition du décret du 22 janvier 1990 était axée sur une évaluation de la seule efficacité des moyens mis en œuvre, le Conseil scientifique de l'évaluation propose rapidement des critères d'appréciation plus amples tels que l'"efficacité", l'"effectivité", et la "cohérence". Le décret du 18 novembre 1998 introduit la nécessité de réduire les délais et d'élargir la saisine en créant le Conseil national d'évaluation des politiques publiques (CNE). Parallèlement, les ministères se sont dotés ou ont renouvelé leurs instances d'évaluation internes, et le Parlement a créé les Offices d'évaluation de la législation et des politiques publiques, puis la Mission d'évaluation et de contrôle auprès de la Commission des finances de l'Assemblée nationale.

La Lof a, depuis, institué l'obligation de "l'évaluation de toute question relative aux finances publiques" (art. 57 de la loi du 1^{er} août 2001).

L'évaluation : rappel de quelques définitions

Efficacité, efficacité, effectivité

La plupart des définitions de l'évaluation tendent vers la même triade : "objectifs, moyens, résultats". L'on retrouve souvent dans la littérature spécialisée l'idée qu'une politique publique est "**efficace**" lorsque les objectifs préalablement fixés sont atteints, "**efficace**" lorsque le rapport entre les moyens mis en œuvre et les résultats est maximal, et "**cohérente**" dans sa conception et dans son déploiement.

On peut distinguer la cohérence *interne* d'une politique de sa cohé-

rence *externe*, lorsque qu'elle prend en compte d'autres politiques menées dans le même temps. (Par exemple, exonération de charges sur les bas salaires, contre formation des travailleurs peu qualifiés aux emplois en tension).

Temporalité et finalités

L'évaluation peut être **prospective**, c'est-à-dire *ex-ante* à l'élaboration d'une action (réforme, programme, etc.). Dans ce cas, elle a pour objectif d'en évaluer *a priori* les effets.

L'évaluation **concomitante** à l'action apporte un diagnostic

d'étape sur les phases de réalisation d'un programme. Elle est alors menée en liaison étroite avec le dispositif de pilotage de l'action et permet de définir les réorientations nécessaires.

L'évaluation est qualifiée de **rétrospective**, *ex-post*, ou encore **récapitulative** lorsqu'elle vise à mesurer les impacts d'une action ou d'un programme. Le caractère rétrospectif se heurte parfois à la période de temps nécessaire pour apprécier la politique évaluée.

Différences générales entre évaluation, analyse de fonctionnement et recherche

Analyse de fonctionnement et évaluation : une suite logique ?

L'évaluation relève fondamentalement de l'élaboration d'un jugement de valeur, tandis que l'**analyse de fonctionnement** exclut *a priori* tout jugement de valeur. *A priori*, car il arrive qu'à l'issue d'un travail collectif d'analyse de fonctionnement, les évaluateurs proposent des axes d'amélioration ou des cadres d'analyse des problématiques dans lesquelles sont engagés les branches professionnelles, les Régions, les opérateurs de formation ou l'État. L'analyse de fonctionnement est alors l'opportunité de dégager des diagnostics partagés, et peut, le cas échéant, constituer le liminaire d'une évaluation d'efficacité ou d'impact de la formation sur les parcours professionnels, par exemple.

Analyse de fonctionnement et évaluation d'un système sont donc deux travaux **de nature différente** : ils devront de ce fait mobiliser des outils de natures différentes, convoquer des champs théoriques différents, et s'inscrire dans le cadre de commandes différentes. À la lecture des résultats d'un rapport, il est nécessaire de s'interroger sur la nature même de son objectif et des enjeux qu'il est censé servir.

Les deux types de travaux ont néanmoins un point commun : ils

Exemple d'application des notions d'efficacité, d'efficience et de pertinence avec la réforme du Code des marchés publics (2001)

Objectif : rationaliser l'offre de formation et rendre plus transparent l'achat public de formation.

Moyen : mise en concurrence des opérateurs dans un cadre réglementaire robuste.

L'**efficacité** économique de cette réforme – i.e. le lien objectif-résultat – est sans nul doute satisfaisant : la réforme a rationalisé les coûts de formation et a permis une plus grande lisibilité des appels à projets. Son **efficience** – la proportionnalité moyens-objectifs – est moins évidente : la mise en concurrence autorise des taux horaires excessivement bas (rémunération du prestataire qui peut descendre à 7,70 euros par heure et par stagiaire pour une AFPE (action de formation préalable à l'embauche). On peut dès lors en imaginer l'effet sur la qualité de l'offre de formation ou d'accompagnement, sur la professionnalisation des acteurs et leur propre "sécurité" professionnelle¹. Les publics en recherche active d'emploi ont besoin d'une ingénierie qui se ressource aux pratiques de terrain et dont le financement soit à la hauteur de l'exigence de qualité attendue. Dans ce cas précis, la réforme a eu pour effet de reléguer la pédagogie au rang de préoccupation seconde.

La question de la **pertinence** renvoie à l'adéquation entre besoin (des acteurs) et effet (de l'action politique). L'idée selon laquelle l'offre de formation professionnelle doit s'efforcer d'être en lien avec les bassins d'emplois est aujourd'hui communément admise par les responsables politiques. Mais il est très difficile, dans le cadre actuel, de proposer des "réponses formation" adaptées, encore moins anticipées : les procédures sont longues, et l'expression des besoins en formation ne peut se faire qu'une fois par an².

1. Si la formation des demandeurs d'emploi est le parent pauvre du système financier (5 milliards sur les 27 consacrés au financement de l'ensemble du système), la réforme de 2001 en a fait aussi le parent pauvre du système professionnel.

2. Même si le recours à un accord-cadre est possible, il demeure laborieux.

produisent plus ou moins directement des arguments aux responsables politiques pour légitimer ou valider des réformes.

Évaluation scientifique ou recherche évaluative : un contresens ?

Un projet de recherche ne saurait être utilisé à des fins normatives ou utilitaristes, au risque de le voir affranchi de sa nature scientifique et académique. La posture de recherche, ou plus exactement la **connaissance du phénomène d'"inférence"** peut toutefois être un atout pour mener une activité d'évaluation d'une politique publique. Ceci est d'autant plus juste que l'évaluation est concomitante ou *ex-post* à l'action. On peut, de manière schématique,

distinguer un processus de recherche d'un processus d'évaluation.

Projet instrumental et normatif d'un côté, projet de compréhension et de production de connaissance de l'autre, s'agit-il pour autant de deux travaux hermétiquement étrangers l'un à l'autre ? On peut en douter, si l'on se place du point de vue de l'analyse de contenu : on retrouve, dans la sémantique de l'évaluation, un **discours** qui emprunte à celui de la **recherche**, aussi bien au niveau de sa structure que de son lexique.

Or l'acte d'évaluation n'est pas un acte scientifique, mais un acte social, valorisé par l'usage d'une sémantique clairement issue du champ scientifique : méthodologie, essai contrôlé, "randomisé", groupe témoin, recueil de données, terrain, théorie, modèle, concept, etc. Ce

Processus de recherche (itératif) :

Questionnement - Cadre théorique - Objet de recherche - Hypothèses - Enquête

Finalité : produire un savoir

Processus d'évaluation (chronologique) :

Objectifs - Cadre théorique - Indicateurs - Enquête

Finalité : produire un jugement

caractère attributif du discours qui accompagne les activités d'évaluation est, donc, un discours de valorisation sociale qui sert à légitimer le propos de ceux qui la promeuvent. Si l'emprunt terminologique à

l'activité scientifique n'est pas répréhensible en soi, elle n'en reste pas moins discutable, et porte à une **lecture vigilante** de certains résultats présentés sous la forme de vérification d'hypothèses.

Mesure de l'efficacité de la formation : des objectifs aux indicateurs

Les réserves émises à l'encontre des indicateurs d'évaluation des politiques publiques d'éducation et de formation sont le plus souvent d'ordre général. Nous prenons ici le parti de présenter quatre exemples spécifiques d'indicateurs : le taux de rendement, le taux d'accès, le taux de survie et les catégories de formation.

Mesurer l'efficacité en termes de rendement : un défaut "réductionniste" ?

La Commission européenne mesure habituellement les effets positifs de l'éducation et de la formation sur la croissance et l'emploi en termes de rendement privé, social et fiscal.

Le TRI est le "**taux de rendement interne**" des investissements en éducation et formation, qui est en fait le "*taux d'actualisation à partir duquel le cumul des bénéfices égale celui des coûts*".

Le **TRI privé**, que l'on pourrait appeler "efficacité individuelle" de la formation, fait état du rapport coût-bénéfice pour l'individu. Le **TRI social**, qui pourrait être appelé "efficacité collective" de la formation, est calculé à partir du rapport coût-bénéfices publics de la formation, en termes de taux de croissance. Le **TRI fiscal** appréhende le rapport coûts-bénéfices en termes de financements publics.

L'efficacité collective de la formation est donc mesurée à l'aune des taux de retour privé et social, ce qui peut sembler restrictif, lorsque l'on connaît les résultats d'enquêtes qualitatives (du Céreq

ou de la Dares, par exemple) concernant l'effet de la formation sur les collectifs de travail, la mobilité, ou encore la transmission de normes et de valeurs (*Bref* n° 229, 2006).

Précisons également que les modalités de calcul (d'inscription positive) de l'efficacité de la formation s'établissent à l'aune de deux principaux **indicateurs** : l'augmentation du salaire (lorsque le bénéficiaire est en poste) et l'obtention d'un travail (lorsque le bénéficiaire est demandeur d'emploi). Ces critères sont importants, bien qu'ils ne soient pas les seuls signaux pertinents. Puisque la "sécurisation des parcours" et l'"adaptation" des salariés sont parmi les objectifs de la formation, on pourrait légitimement s'interroger sur la prise en compte des transitions de la vie professionnelle et de leur prise en charge financière, sur le type d'emploi et l'enjeu d'une prise de poste pour la carrière de l'individu, en termes de perspectives d'évolution, par exemple.

Par ailleurs, le taux d'accès en formation (indicateur utilisé dans la majorité des enquêtes internationales) ne dit rien sur la **nature de l'action de formation** (type, objectif, durée) ou les procédures d'accès et leur efficacité, *i.e.* sur le processus qui conduit un individu à la décision d'entrer en formation, ni de la **nature de l'information** dont il dispose en amont de cette décision, qui conditionne le passage à l'acte. Il s'agit là d'un biais "réductionniste" important.

Mesurer l'efficacité en termes d'égalité d'accès : un défaut de "comparabilité" ?

"L'hypothèse d'une personne en recherche de formation qui ne peut se déplacer n'est plus du ressort de l'économiste."¹ Mais l'évaluation d'un système de formation ne peut faire l'impasse sur **les freins d'accès et l'expression de la demande**, surtout lorsque l'action politique se destine à des publics prioritaires (peu qualifiés, jeunes, dont on sait qu'ils sont peu mobiles). La prise en compte des réactions des agents sociaux est un préalable nécessaire à l'amélioration de l'offre de formation destinée à des publics qui en perçoivent moins spontanément les bénéfices, et dont on attend qu'ils saisissent avec appétence leur "deuxième chance" de formation.

Concernant précisément les **modalités de calcul du taux d'accès** en formation, évalué depuis plus de vingt ans dans le cadre de l'enquête *Task force*, l'indicateur est le suivant : "*Toute population âgée de 25 à 64 ans qui déclare avoir suivi un stage de formation au cours des quatre semaines précédant le recueil d'informations.*" Au delà du délai de quatre semaines, qui paraît étonnamment court, on peut donc en conclure que la formation tout au long de la vie commence à 25 ans, que l'on n'apprend ni sur poste de travail, ni à distance...

Ces défauts structurels sont bien évidemment perfectibles : pour preuve, la période de référence est passée de une à quatre semaines entre 2002 et 2003. Mais à ces défauts structurels s'ajoutent d'autres biais, comme la non-prise en compte de la durée de la formation (Möbus, 2007), alors que celle-ci varie de 7 heures à plus de 2 000 heures.

Bref, la mesure macroéconomique de l'inégalité d'accès nous

1
Audition d'André Zylberberg par la mission commune d'information du Sénat sur le fonctionnement des dispositifs de formation professionnelle (2007).

La prise en compte des réactions des agents sociaux est un préalable à l'amélioration de l'offre de formation destinée à des publics qui en perçoivent moins spontanément les bénéfices

renseigne peu sur la **dimension qualitative** de l'objet d'évaluation : les raisons du nonaccès à la formation et les pistes d'amélioration possibles.

Voici maintenant deux exemples de biais qui justifient, là encore, une approche compréhensive des causalités et la production de données longitudinales.

L'exemple du taux de "survie" dans l'enseignement supérieur (OCDE)

La France a eu l'un des taux de "survie" dans l'enseignement supérieur les plus faibles des pays de l'OCDE, avec l'Autriche et l'Italie, soit 59 %² pour une moyenne de 70 %. Considéré comme l'un des indicateurs "intrinsèques de l'efficacité des systèmes d'enseignement supérieur" par l'OCDE (2004, p. 67), il est directement en lien avec la problématique du taux d'échec en premier cycle.

Ses modalités de calcul s'appuient alors sur **trois taux** : le taux de survie en 1^{er} cycle général rapporte le nombre de diplômés en licence d'une année N aux nouveaux entrants en Deug (c'est-à-dire en N - 3) ; le taux de survie en 1^{er} cycle professionnel rapporte les diplômés de BTS et DUT de l'année N aux nouveaux entrants en STS et IUT deux auparavant (N - 2) ; et le taux de survie en bac + 8³ rapporte les doctorats aux effectifs de DEA de l'année N - 3.

Première remarque : la mobilisation d'une approche longitudinale ou de cohorte aurait permis de considérer les temps d'obtention des diplômes. Seconde remarque : seuls 69 % des effectifs du supérieur sont alors représentés (absence des formations en santé, des classes préparatoires intégrées et des classes préparatoires aux grandes écoles, qui ont des taux de réussite très élevés). L'évaluateur est passé à côté des réorientations, des redoublements, et de près d'un tiers de la population cible. De là

à penser que la réforme des Universités s'est inspirée de ces résultats publiés en 2004...

L'exemple des catégories européennes : formation "formelle", "informelle", "non formelle"

Paru en 2006, le manuel Eurostat CLA élargit, nous allons le voir, le champ d'application du glossaire de l'Unesco (1997) qui servait jusqu'alors de référence. Désormais, une activité d'"**éducation formelle**" doit conduire à un *titre* inscrit dans le cadre national des certifications (équivalent du RNCP). La catégorie antérieure limitait le champ des dispositifs de formation "formelle" à l'éducation initiale, alors qu'aujourd'hui elle permet de comptabiliser l'ensemble des dispositifs certifiants et les adultes en reprise d'études, qui se voyaient écartés des effectifs. L'"**éducation non formelle**" se définit plus simplement par exclusion à cette catégorie. Et l'"**éducation informelle**" est comptabilisée dès lors qu'une *intention d'activité* existe, même si celle-ci se déroule dans un cadre strictement privé (utilisation d'internet, par exemple).



2
En 2004, allié à un faible taux brut d'accès à l'Université (37 %), la France se situe loin de ces pays de référence. Elle produit en revanche un taux de 22 % de diplômés de filières professionnelles courtes (sections STS et DUT) supérieur à la moyenne (16 %) de l'OCDE.

3
Respectivement Cite 5a, Cite 5b, Cite 6 selon la nomenclature utilisée par l'OCDE
ICite : "classification internationale type de l'éducation". NDLRI.

"Climat politique" et évaluation

Le rôle du contexte économique et politique dans la nature même des évaluations prescrites a été souligné par Ernest R. House. D'après lui, la crédibilité d'un gouvernement s'affaiblit lorsque la situation économique devient difficile. Les programmes d'évaluation ont alors pour objet de "contrôler l'information" et de procéder à une distribution des responsabilités aux opérateurs "en bas du système".

Une évaluation amicale, doit être "démocratique, fondée sur le dialogue et la discussion. Elle devrait être démocratique, c'est-à-dire prendre en considération les intérêts et les points de vue de toutes les parties prenantes. Elle devrait être fondée sur le dialogue, car c'est par le dialogue avec les parties prenantes qu'elles peuvent représenter de manière authentique leurs intérêts. Elle devrait être fondée sur les discussions pour permettre aux parties prenantes de s'assurer de leurs intérêts véritables et de parvenir à de sages décisions".

Au regard de l'approche normative qui domine le paradigme de l'évaluation de l'efficacité des politiques publiques, on peut se demander si la publication de résultats issus de telles catégories, notamment sous la forme de classements par pays, contribue à rendre lisible l'efficacité du système de formation. On peut noter au passage que la récente modification des catégories devrait permettre à la France de gagner quelques places au prochain palmarès international, la préparation de l'une des 4 813 certifications référencées au RNCP relevant désormais de l'"éducation formelle".

Bien évidemment, ces modifications sont le signe d'une volonté d'amélioration de la qualité de ces études, et ont pour objet d'harmoniser les outils pour sécuriser un peu les résultats. Nous en relevons succinctement quelques failles pour mieux inciter à la prudence lors de la publication (publicité ?) des résultats.

Pour une approche longitudinale mixte

Dès 2000, le Conseil national de l'évaluation a avancé l'idée que les modèles économétriques se révélaient **peu aptes à saisir les enjeux** d'une politique publique d'éducation et de formation.

Les mobilisations de monographies, d'études de cas, d'entretiens, d'observations ou de questionnaires menés conjointement auprès des bénéficiaires et des prescripteurs à des temps différents étaient déjà présentées comme des techniques **mieux adaptées** à l'évaluation de l'efficacité d'un système dont les finalités sont individuelles, mais aussi (surtout ?) sociales et collectives.

La notion récente de "parcours", inscrite désormais dans la loi, en dépit du flou conceptuel qui l'entoure, devrait inciter les évaluateurs à considérer la **dimension temporelle** des situations de formation comme une donnée fonda-

mentale à toute tentative de compréhension, d'analyse ou d'évaluation du système en question. Cet élément est d'autant plus fondamental que les "parcours" en question sont **discontinus**, et subissent à l'instar des marchés économiques envols et chutes, chocs et transitions.

Représentations

L'analyse d'un rapport **conditions-conséquences** se révèle, d'après nous, plus pertinent que l'analyse d'un rapport **moyens-fins** pour comprendre ce qui se joue lorsqu'un système collectif "réussi".

Les champs de pratiques complexes, à l'instar de la formation, de l'éducation ou du travail social, sont des systèmes d'acteurs et se prêtent mal aux inscriptions méthodologiques d'inspiration "positiviste", qui se fondent sur l'épineux problème de la causalité. Les nombreux facteurs qui interagissent lors d'une situation de changement (de soutien social, mais plus largement liés à la norme sociale dominante, au type de management à l'œuvre dans l'entreprise, à sa situation économique, etc.) ne peuvent que produire des résultats nuancés, moins opérationnels que généraux, moins centrés sur les moyennes que sur les processus : de quoi décourager les volontés politiques !

L'enjeu existe pourtant, car la société dans son ensemble, soumise à des flux d'informations abondants, contribue à forger les représentations des acteurs sociaux qui, eux-mêmes, agissent en fonction de leurs représentations. Cette boucle récursive liée à cette évolution générale vers le **paradigme de l'évaluation** répond à un besoin croissant d'informations sur soi⁴.

C'est bien là le caractère mystificateur de ce paradigme, qui

réside davantage dans l'usage de ses résultats que dans la rigueur des méthodologies observées. Cet usage survalorise le contrôle et le classement (jusque dans la présentation publique des résultats des pays membres dans le cadre des évaluations internationales), au détriment de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

Ces palmarès et l'intérêt qu'ils suscitent répondent à ce besoin d'informations sur soi et contribuent dans le même temps à

4 D'un point de vue des circuits de financement, de la diversité des publics concernés par formation et des professionnels qui interviennent sur ce champ, entre autres.

construire les représentations des acteurs concernés. Face à la complexité du système de formation⁵, qui est un système d'acteurs au sens de l'analyse stratégique, il conviendrait alors de ne pas se satisfaire de seules évaluations économiques globales, sauf à céder l'objectif d'évaluation de l'efficacité à celui de la seule rentabilité.

Magali Crochard

Repères bibliographiques (liste non exhaustive)

- Jean-Marie Barbier (2001) : *L'évaluation en formation*. Paris, Puf, coll. Éducation et formation, 5^e édition.
- Ulrich Beck (2003) : *La Société du risque - sur la voie d'une autre modernité*. Paris, Flammarion, coll. Champs.
- Norberto Bottani et Pierre Vriгдаud (2005) : *La France et les évaluations internationales, rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, Paris.
- Michel Crozier et Ehrard Friedberg (1977) : *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil.
- Anthony Giddens (1990) : *La théorie de la structuration*. Paris, Puf.
- Anthony Giddens (2000) : *Les conséquences de la modernité*. Paris, l'Harmattan.
- Jack Goody (1999) : *Education and competences*. Neuchâtel, OFS, NCES, OECD.
- Ernest R. House (1998) : "Les mécanismes institutionnels de l'évaluation", in *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, Bureau international d'éducation, Unesco, volume 28, n° 105, 202 p., pp. 123-131.
- Ernest R. House (2004) : "Aspects politiques des évaluations à grande échelle aux États-Unis", in *Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales* n° 11, Paris, pp. 94-101.
- Martine Möbus (2007) : *Mesurer la formation tout au long de la vie : une enquête européenne*. Net.doc.29, document d'état d'avancement provisoire, Paris, Céreq.
- Jacques Rancière (2005) : *Chroniques des temps consensuels*. Paris, Le Seuil, p. 10.
- George Soros (1998) : *L'alchimie de la finance*, Paris, Valor éditions.
- Eurostat (2006) : *CLA (classification of learning activities) - manual, methods and nomenclatures*.
- Eurostat (2004 ; 2006) : *Enquête forces de travail*. Task force MLLL.
- OCDE (2004) : *What makes school systems perform ? Seeing school systems through the prism of Pisa*. Paris. Conseil national de l'évaluation, *Rapport d'activité, 2000-2002*.
- Joël Bourdin, Pierre André, et Jean-Pierre Plancade (2003-2004) : *Rapport d'information (n° 392) fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification sur l'évaluation des politiques publiques en France*.
- Commission européenne (2006) : *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen du 8 septembre 2006.
- Jean-Claude Carle et Bernard Seillier (2007) : *Rapport de la mission commune d'information du Sénat*, présenté le 11 juillet 2007.