

PANORAMA

AGORA V **Identification, évaluation** **et reconnaissance** **des acquis non formels.**

Thessalonique, les 15 et 16 mars 1999

AGORA V
Identification, évaluation
et reconnaissance des acquis non formels
Thessalonique
Les 15 et 16 mars 1999

Cedefop Panorama series; 41

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002

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

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

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002

ISBN 92-896-0150-7

ISSN 1562-6180

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2002
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

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

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tél. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Sous la direction de:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, responsable de projet

Publié sous la responsabilité de:
Johan van Rens, Directeur
Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Avant-propos

L'Agora V traitera de la question de *l'identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel*. Ce point a fait l'objet de vastes débats parmi les hommes politiques et de différentes élaborations de la part des chercheurs au cours de la dernière décennie. Cependant, peu de pays se sont efforcés d'introduire des systèmes concrets en la matière, encore que le nombre de ceux qui envisagent d'y procéder soit en croissance. Nous pouvons également observer une certaine activité au niveau européen, visant l'introduction de certaines initiatives supranationales dans ce domaine. Il est fondé de supposer que des systèmes centrés sur l'identification, l'évaluation et la reconnaissance de l'apprentissage non formel deviendront partie intégrante des systèmes nationaux (et peut-être européens?) d'éducation et d'apprentissage au cours de la prochaine décennie. Le Cedefop s'est penché sur cette question pendant plusieurs années⁽¹⁾, en vue de comparer différentes approches nationales et d'appuyer des initiatives au niveau européen. La présente Agora constitue un effort visant à faire le point sur les travaux d'investigation menés par le Cedefop et de soumettre nos résultats à l'appréciation des partenaires sociaux et des décideurs politiques, afin de poursuivre nos investigations sur des bases renouvelées. Par ailleurs, ce sera l'occasion de réunir les différents acteurs intervenant dans ce domaine, à savoir les décideurs politiques, les partenaires sociaux, les chercheurs, les enseignants et les formateurs, les travailleurs, les apprentis... pour essayer de transcender nos différences, de dresser un tableau commun de la situation et de tirer, dans la mesure du possible, des conclusions consensuelles quant aux mesures devant être mises en application à l'avenir.

Le point de départ de l'Agora sera le document de discussion élaboré par Jens Bjørnåvold en 1997, les trois rapports déjà publiés et le n° 12, 1997/III de la Revue européenne «Formation professionnelle». Les experts participant à l'Agora seront invités à rédiger leurs propres appréciations sur la question, faisant part de leur réaction aux documents précédemment mentionnés. Ces productions originales, ainsi que les synthèses des débats, seront publiées avant la fin de 1999.

Dans la poursuite de ce thème, Agora VI, qui aura lieu les 24-25 juin, traitera de l'«Inscription des ressources humaines au bilan des entreprises».

La réflexion menée au cours des dernières années nous permet de noter l'existence d'un consensus, dans nos sociétés, quant à l'utilité des procédures d'évaluation et de reconnaissance de l'apprentissage non formel et à la nécessité d'y avoir recours. Par ailleurs, trois questions principales au moins sont soulevées à cet égard.

⁽¹⁾ Cf. la liste des publications du Cedefop sur cette question à la fin de cette section.

Un consensus

Même les travailleurs faiblement qualifiés utilisent, au cours du processus de production, plus de savoir-faire, d'intelligence et d'initiative que le mot «non qualifié» ne laisserait supposer. Sur le tas, au travail, mais également à la maison et pendant les loisirs, les gens acquièrent et développent des compétences économiques et sociales non négligeables. Cette amélioration et cette évolution permanentes des compétences et des connaissances rendent les personnes plus productives et contribuent au développement de leur capacité à apprendre et de leurs compétences et connaissances transversales ou génériques. Un système permettant de reconnaître les compétences réelles, et non seulement formelles, d'un individu a des grandes chances de motiver cet individu à poursuivre le développement de ses compétences. Pour l'entreprise, cela signifie des économies en coûts de formation et en temps, ce qui peut aisément se traduire par un renforcement de la motivation de l'employeur à consentir et à contribuer au développement des compétences.

Du reste, le fait d'évaluer, valider et accréditer l'apprentissage non formel revêt une importance sociale considérable. La validation et l'accréditation de l'apprentissage fondé sur des expériences non formelles comporte en fait plusieurs avantages, tant pour l'individu que pour la société:

- (a) cela permet d'identifier des compétences cachées et/ou en sommeil, qui pourraient être mises à contribution dans l'intérêt de l'entreprise et de la société en général;
- (b) cela pourrait accroître la confiance en soi des travailleurs et leur fournir une incitation à mettre en œuvre une plus grande partie de leur intelligence, ingénuité et habileté, dans leur propre intérêt mais également dans celui de l'entreprise et de la société dans son ensemble;
- (c) cela permet de réaliser des économies de temps au niveau des programmes d'enseignement et de formation complémentaires, en tenant pour acquises les compétences que l'individu possède déjà et en lui permettant de consacrer plus de temps à l'apprentissage des points où des lacunes doivent être comblées;
- (d) cela offre, en fin de compte, la possibilité de bénéficier d'une éducation de la deuxième chance pour les individus ayant manqué la première dans le cadre du système formel d'enseignement et de formation.
- (e) ...

Trois questions de base

- (a) une question de méthodologie: Est-il possible d'identifier et de «mesurer» l'apprentissage non formel d'une manière adéquate? Ne courons-nous pas le risque de négliger certains aspects importants de l'apprentissage en question, notamment du fait qu'il s'agit d'une forme d'apprentissage liée au contexte et très hétérogène, difficilement délimitée ou normalisée?

- (b) une question de normes: Quand évaluons-nous et reconnaissons-nous l'apprentissage non formel, et selon quelles normes? Comment décider ce qui constitue un bon ou un mauvais apprentissage, pertinent ou inadéquat? Pouvons-nous prévoir différentes normes, par exemple, à différents niveaux (européen, national et sectoriel)? Existe-t-il des normes de qualifications nationales appropriées dans ce contexte ou le fait qu'elles aient été (essentiellement) développées en relation avec le système formel d'enseignement rendra-t-il plus difficiles l'évaluation et la reconnaissance de l'apprentissage non formel
- (c) une question de valeurs et de légitimité: Si nous identifions, évaluons et reconnaissons l'apprentissage non formel créé sur le lieu de travail ou au cours d'activités de loisirs, comment ces compétences seront-elles traitées par le marché de l'emploi, le système éducatif et la société en général? Quelle est la valeur relative de l'apprentissage qui intervient dans un cadre non formel par rapport à l'apprentissage ayant lieu dans un cadre formel? L'apprentissage non formel apportera-t-il autant de gratifications en termes de salaire, de promotion et d'accès à l'éducation/formation que l'apprentissage effectué au sein des systèmes formels?

Fondamentalement, la question de l'évaluation et de la reconnaissance de l'apprentissage non formel est une question de lien entre différentes formes et différents contextes d'apprentissage. Pouvons-nous améliorer le lien entre l'apprentissage intervenant au travail et pendant les loisirs et l'apprentissage ayant lieu à l'école? Comment créer un système plus flexible de soutien à l'apprentissage tout au long de la vie, qui permette de tirer profit de l'expérience et des connaissances actuelles mieux qu'auparavant? Et si nous créons un tel système, quelles seront ses implications au niveau des mécanismes de gratification sociale, les salaires, les promotions, l'accès à l'éducation/formation et les limites professionnelles (compte tenu du fait que plusieurs professions sont basées sur une définition stricte des compétences requises pour y être admis, ce qui exige très souvent un parcours d'apprentissage précis et prédéfini...)?

Afin d'essayer de répondre à toutes ces questions, nous avons le plaisir de vous inviter à participer à la cinquième Agora du Cedefop, qui aura lieu à Thessalonique, les 15-16 mars 1999.

Publications du Cedefop sur la question de l'évaluation et de la reconnaissance de l'apprentissage non formel

Bjørnavold, Jens. *Identification et validation de l'apprentissage antérieur et informel: expériences, innovations et problèmes*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997. (Cedefop Panorama series, 67).

Cedefop. *Etude sur l'évaluation et la reconnaissance des qualifications dans le domaine de la restauration et de la réhabilitation du patrimoine architectural: Rapport de synthèse. Rapports nationaux: République Fédérale d'Allemagne; Belgique région néerlandophone; France; Italie; Royaume-Uni*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994. (Cedefop Panorama series, 49).

Cedefop. *Identification, validation and accreditation of prior and informal learning: United Kingdom report*. Scottish Qualifications Authority – SQA. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997. (Cedefop Panorama series, 70)

Cedefop. *Que savons-nous? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi*. In: *Revue européenne «Formation professionnelle»*, n° 12, septembre – décembre 1997. Disponible sur Internet:

<http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-fr.pdf> [Consulté 6.6.2002]

Collingro, Peter; Heitmann, Günter; Schild, Hanjo. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen: Deutschland*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Panorama series, 72).

Feutrie, Michel. *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel: France*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Panorama series, 71).

Perker, Henriette; Ward, Christine. *Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail: rapport comparatif France/Royaume-Uni*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995. (Cedefop Panorama series, 44).

Ordre du Jour de la réunion

Lundi 15 mars

9h00 Bienvenue et introduction: Johan van Rens, Directeur, Cedefop

I Le point sur la validation des acquis

9h15 La validation des acquis en Europe: un état des lieux, Jens Bjørnåvold, Cedefop

9h45 Pourquoi mesurer le capital humain? Riel Miller, OCDE

10h15 Mobilité et cohésion sociale, Éric Fries Guggenheim, Cedefop

11h15 Table ronde des partenaires sociaux:

La validation des acquis: y a-t-il consensus et sur quoi?

- Mike Coles, The Qualification and Curriculum Authority, Angleterre
- Donal Kerr, FAS – The Training and Employment Authority, Ireland
- Eugenio Rosa, Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses

12h00 Discussion générale sur l'état des lieux en matière de validation des acquis

II Interrogations sur la méthodologie de la validation des acquis professionnels

15h00 Techniques objectives d'évaluation des acquis et/ou jugement global

- Barbara Jones, The Manchester Metropolitan University et Kari Hadjivassiliou, The Tavistock Institute, Londres: Le projet Smart cards
- Anne-Marie Charraud, Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle: «La validation des acquis professionnels» en France

- 16h30 Validation et/ou valorisation des acquis professionnels
- Petri Haltia, université de Turku: «Les qualifications fondées sur les compétences» en Finlande
 - Marien Niesckens, Centrum voor innovatie van opleidigen et Ruud Klarus, STOAS, Pays-bas: Le modèle néerlandais de reconnaissance des acquis
- 17h30 Discussion générale sur les méthodologies d'évaluation

Mardi 16 mars

III Interrogations sur les conditions de réussite de la validation des acquis professionnels

- 9.30 La question de la légitimité: Jens Bjørnåvold, Cedefop
- 10.00 Les enjeux politiques économiques et sociaux de la validation des acquis:
José Danilo, Confédération française démocratique du travail
- 10h30 Table ronde des partenaires sociaux:

La validation des acquis: que pouvons nous construire ensemble?

- Nikolaus Bley, Deutscher Gewerkschaftsbund – Bildungswerk
 - Hjørdis Dalgaard, Undervisningsministeriet, Danemark
 - Juan María Menéndez-Valdés, Confederación Española de Organizaciones Empresariales
- 11h30 Discussion générale

Table des matières

Avant-propos.....	1
Ordre du Jour de la réunion.....	5
Table des matières.....	7
1. Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels: les tendances en Europe <i>Jens Bjørnåvold</i>	9
2. Pourquoi mesurer le capital humain? <i>Riel Miller</i>	37
3. Mobilité et cohésion sociale <i>Éric Fries Guggenheim</i>	53
4. Table ronde des partenaires sociaux – La validation des acquis non formels: y a-t-il consensus et sur quoi? <i>Eugenio Rosa, Mike Coles, Donald Kerr</i>	71
5. Projets de travail sur de nouvelles méthodes de définition et d'accréditation des compétences: vers un support pour les compétences personnelles aux États-Unis et en Europe <i>Barbara Jones et Kari Hadjivassiliou</i>	85
6. La reconnaissance et la validation des acquis informels en France <i>Anne-Marie Charraud</i>	113
7. Les qualifications basées sur la compétence en Finlande – Organisation, évaluation et légitimité <i>Petri Haltia</i>	121
8. Accréditation des acquis non formels aux Pays-Bas <i>Marian Nieskens et Ruud Klarus</i>	133
9. Interrogation sur les conditions de réussite de la validation des acquis professionnels – La question de la légitimité <i>Jens Bjørnåvold</i>	143
10. Quelques points de repères sur la situation française – Le point de vue de la CFDT sur la mesure des compétences acquises informellement <i>José Danilo</i>	147
11. Table ronde des partenaires sociaux: La validation des acquis: que pouvons nous construire ensemble? <i>Juan María Menéndez-Valdés, Hjørdis Dalsgaard, Nikolaus Bley</i>	153
12. Synthèse des débats	167
13. Liste des participants	209

1. Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels: les tendances en Europe

Jens Bjørnåvold

1.1. Introduction

En 1994, selon Eurostat (1997), près de 25 % de la population européenne suivaient un enseignement ou une formation sous une forme ou sous une autre (tous niveaux confondus). La croissance de la formation spécialisée et institutionnalisée est l'un des principaux traits distinctifs des sociétés européennes contemporaines. L'intérêt croissant pour l'éducation et la formation en dehors du système formel peut donc paraître paradoxal. Alors que les capacités des systèmes nationaux d'éducation et de formation ne sont pas entièrement utilisées et que les personnes hautement qualifiées sont touchées par le chômage, on est en droit de se demander s'il est justifié d'investir dans des systèmes d'«évaluation et de reconnaissance des acquis non formels». Pourtant, c'est ce que l'on fait. Dans la dernière décennie, la majorité des États membres de l'Union européenne et des pays tiers ont entrepris de mettre au point des méthodes et de créer des institutions destinées à faciliter l'identification, l'évaluation et la reconnaissance des qualifications acquises en dehors des structures formelles d'enseignement et de formation, c'est-à-dire les acquis non formels.⁽²⁾ Ces questions font l'objet d'une attention croissante d'année en année, la France ayant été la première à s'y intéresser (avec la loi de 1985 sur le bilan de compétence et la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels). Nous allons dresser ici un état des lieux et proposer une interprétation de cette tendance.⁽³⁾

On peut dire d'entrée de jeu qu'il n'y a pas d'approche européenne commune ou quelque chose de ressemblant. Les initiatives ont été prises à des moments différents et dans le contexte de systèmes d'enseignement et de formation différents. Nous avons donc un amalgame d'optiques nationales et sectorielles. Néanmoins, et ceci est important, il semble que la plupart des initiatives soient focalisées sur les mêmes défis. À commencer par la transformation des systèmes formels d'enseignement (en particulier professionnel) et de formation autrefois strictement orientés sur les contenus, en systèmes orientés produit,

⁽²⁾ Les acquis non formels incluent les acquis informels, que l'on peut définir comme l'acquisition de connaissances et de compétences non systématisées en situation de travail et dans d'autres contextes, mais aussi les approches systématiques et explicites des entreprises et autres structures, qui ne sont toutefois pas reconnues par le système formel d'enseignement et de formation.

⁽³⁾ Cette description est basée sur les informations recueillies dans le cadre du projet «Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel» lancé en 1997 par le Cedefop. Au total, 15 études ont été demandées à des centres de recherche de 14 pays. Dans cet article, nous essayons de faire une première synthèse de leurs résultats.

importante pour comprendre les activités. Dans des pays comme le Royaume-Uni et la Finlande, on souligne que ce qui importe, ce sont les compétences, et non pas la manière dont elles ont été acquises. Dès lors que l'on accepte que les compétences peuvent être acquises de différentes manières, outre les itinéraires formels, la question de l'évaluation devient cruciale. En deuxième lieu, mais ceci est lié à ce qui précède, l'importance croissante attachée à la formation tout au long de la vie signifie qu'il faut prêter davantage attention au lien entre différentes formes d'acquisition de compétences dans différents domaines et à différents stades de la vie. Alors que le système formel est encore très centré sur la formation et l'enseignement initiaux, un système de formation tout au long de la vie doit relever le défi consistant à intégrer divers domaines de formation formelle et non formelle. Cette intégration est nécessaire pour répondre au besoin d'actualisation des connaissances et de renouvellement du savoir de l'individu d'une part, et au besoin des entreprises de disposer de compétences et de savoirs diversifiés – d'une sorte de réserve de connaissances – pour faire face aux imprévus.

Plus ou moins explicitement, ces deux défis sont soulignés dans tous les pays considérés. Des méthodes d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels sont jugées nécessaires pour ouvrir ces nouvelles voies. L'accent placé sur cet aspect dès le début de nos travaux était méthodologique. Est-il possible de mesurer avec fiabilité et pertinence ce qui est appris en dehors du système formel d'enseignement et de formation? Bien qu'elle ait toujours une importance capitale aujourd'hui, l'introduction de méthodologies dans ce secteur ne peut être comprise que dans un contexte social et politique plus large; comme une réponse à une nouvelle conception de l'enseignement et de la formation. Cela définit notre principale perspective lorsque nous tentons de faire le tour des développements dans l'UE/EEE.

1.2. État des lieux ⁽⁴⁾

La situation en Europe sera présentée à partir d'un examen de cinq groupes de pays. Même si à l'intérieur de chaque groupe, les pays peuvent différer de par leurs choix méthodologiques et institutionnels, la proximité géographique et la ressemblance de leurs institutions semblent motiver l'apprentissage mutuel. Cette présentation commencera par une discussion sur le rôle de la reconnaissance et de la validation des acquis non formels en Allemagne et en Autriche. Deux questions fondamentales définissent son étendue: pourquoi si peu d'initiatives ont-elles

⁽⁴⁾ L'aperçu donné ici est limité en ce sens que nous focaliserons notre attention sur les initiatives à un échelon national. Comme le montrera le rapport de synthèse à paraître sur le projet du Cedefop «Identification, validation et reconnaissance des acquis non formels», d'importantes initiatives supplémentaires ont été prises au niveau sectoriel et industriel, en partie comme initiatives autonomes, et en partie avec le soutien des programmes communautaires comme Leonardo da Vinci et Adapt. En outre, et conformément aux recommandations du Livre blanc *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive* publié en 1995 par l'Union européenne, près de 20 projets ont bénéficié d'un soutien pour explorer la question de la validation «automatisée», basée sur les technologies de l'information, qui est liée à l'idée originale d'une fiche personnelle de compétence. Les deux tendances sont dirigées vers des solutions supranationales impliquant un certain degré d'harmonisation des instruments et des normes.

été prises dans ces pays, et quelle est l'influence du système «dual» de formation et d'enseignement professionnels sur les travaux et les initiatives dans ce domaine. Dans le second groupe, la discussion portera sur les approches des pays méditerranéens – Grèce, Espagne et Italie -. Les acquis non formels jouent un rôle crucial dans ces pays, car ils n'ont pas de tradition et de systèmes de formation et d'enseignement professionnels solides. Ce rôle leur est disputé et change dès lors que l'on renforce la formation et l'enseignement professionnels formels. Dans le troisième groupe de pays, avec la Finlande, la Norvège, ⁽⁵⁾ la Suède et le Danemark, nous posons la question de savoir si l'on peut identifier un modèle nordique. Les pays nordiques ont une longue tradition d'apprentissage mutuel dans l'éducation et la formation; mais s'applique-t-elle à la validation et à la reconnaissance des acquis non formels? Cela est une autre question. Dans le quatrième groupe de pays, qui comprend le Royaume-Uni, l'Irlande et les Pays-Bas, la réflexion porte sur des expériences faites à l'intérieur du système NVQ (National Vocational Qualifications, qualifications professionnelles nationales) et sur l'influence de ce système. Une grande attention a été prêtée au système NVQ, en particulier à l'étranger. Malgré les critiques dont il est l'objet chez lui, ce système qui a fait beaucoup parler de lui est devenu une référence importante dans le débat international. L'Irlande et les Pays-Bas peuvent être considérés comme des pays fortement marqués par cette influence, en particulier dans le domaine de la validation et de la reconnaissance des acquis non formels. Le cinquième groupe de pays, qui comprend la France et la Belgique, est défini par la proximité géographique plutôt que par une approche commune des acquis non formels. Comme nous l'avons déjà indiqué, en France, la question des acquis non formels est passée dans la dernière décennie au premier plan du débat sur l'éducation et la formation. Les expériences françaises sont importantes du point de vue juridique comme du point de vue pratique. En Belgique, la situation est très différente. Même si l'on peut trouver des indices d'une influence de la France, ce pays se trouve encore au tout début du processus.

Les différences entre les pays font que les présentations ainsi que le degré de détail diffèrent quelque peu. Nous essaierons de couvrir trois aspects. Premièrement, quel est le rôle des acquis non formels dans le contexte politico-institutionnel existant? Deuxièmement, est-il possible d'identifier dans ce domaine des initiatives méthodologiques et/ou institutionnelles ayant un caractère permanent? Troisièmement, est-il possible d'identifier des expériences, par exemple des projets visant à développer des méthodes ou des institutions pour la validation et la reconnaissance des acquis non formels?

1.2.1. Les acquis non formels dans le contexte du système dual: Allemagne et Autriche

En Allemagne et en Autriche, la question des acquis non formels est nouvelle et elle n'est pas résolue. Il y a cinq ans, on n'en parlait pour ainsi dire pas. Aujourd'hui, un débat sur le rôle des acquis non formels est en train de s'instaurer petit à petit. Plusieurs projets expérimentaux (axés en particulier sur les besoins des chômeurs, des personnes en réinsertion professionnelle,

⁽⁵⁾ La Norvège est le seul pays non membre de l'Union européenne à avoir été inclus dans l'étude.

etc.) ont été lancés pour tester différentes approches de la validation. Il est difficile de prédire en l'état actuel des choses quelles seront les implications politiques et institutionnelles de ce débat et de ces projets à plus long terme. Nous pensons cependant que malgré leur réticence, ces deux pays sont des «cas dont on peut tirer des enseignements intéressants», et qui illustrent les possibilités et le potentiel ainsi que les obstacles et les problèmes dans ce domaine.

Un certain nombre de facteurs expliquent pourquoi la question des acquis non formels a joué jusqu'ici un rôle limité en Allemagne et en Autriche.

- (a) La demande directe de validation des acquis non formels est faible. Le système formel d'enseignement et de formation est étendu et il a accueilli pendant longtemps une forte proportion de chaque groupe d'âge. On peut donc dire que l'enseignement et la formation reposent sur des fondements solides, ce qui réduit le nombre de personnes susceptibles de demander la reconnaissance de compétences acquises en dehors des structures formelles.
- (b) Le système d'enseignement et de formation est très centré sur la formation et l'enseignement professionnels initiaux. Dans le secteur de la formation professionnelle, le système de l'alternance avait et a toujours une très bonne réputation. Les autres itinéraires, en particulier en dehors du système formel, n'ont pas de tradition.
- (c) Le fait que le système dual combine la formation à l'école et sur le lieu de travail signifie que le volet expérience de travail est en quelque sorte inclus dans le modèle officiel; il est donc moins nécessaire de valider les acquis non formels.
- (d) Le système formel d'enseignement et de formation est basé sur des «*Berufsprofile*» (des profils professionnels), où les qualifications/compétences sont clairement définies. Chaque profil précise ce qu'il faut apprendre, comment et où. Ces profils, dont on peut dire qu'ils constituent le fondement de la formation, comme les normes ou les références du système, peuvent être considérés dans une certaine mesure comme «orientés sur les contenus». En définissant le «bon» itinéraire conduisant à une qualification déterminée, ils excluent les autres possibilités d'acquérir ces qualifications, notamment, par exemple, les acquis (en partie) non formels.
- (e) Le concept définissant le «*Beruf*» (métier) comme l'aboutissement d'un enseignement et d'une formation formels menés à bien, ne spécifie pas seulement une approche déterminée de la formation, il implique plutôt un niveau de rémunération déterminé et un ensemble de règles définissant des droits et des responsabilités.

Ensemble, tous ces facteurs contribuent à la grande valeur attribuée aux certificats formels acquis dans le système formel. Si les entreprises et les différentes branches de l'économie ont également été réticentes à prendre en considération d'autres itinéraires de formation, c'est à cause du chômage élevé. On était indifférent à la question des acquis non formels (et on l'est encore). Il semble que cette indifférence s'explique aussi par la grande complexité du système et il est difficile de concevoir des alternatives dans une situation où toutes les étapes sont planifiées et décrites en détail, et où le statut professionnel ainsi que le niveau de salaire dépendent de l'accomplissement de ces étapes. Toutefois, comme on l'a indiqué, l'état d'esprit

est en train de changer et la prise de conscience croissante des acquis non formels peut s'expliquer ainsi:

- (a) Dans les deux pays, mais surtout en Allemagne, on reproche au système d'enseignement et de formation en place d'être trop centré sur la formation initiale. La rigidité et le manque de flexibilité résultant de cette polarisation ne sont pas faites pour encourager le système à promouvoir la formation continue/le recyclage, etc. L'importance des acquis non formels a été accrue dans ce contexte, car un accent excessif sur la formation initiale court le risque d'ignorer des compétences importantes acquises en dehors de ce champ restreint.
- (b) En Autriche comme en Allemagne, le système de formation professionnelle continue ne s'est pas développé sur le modèle fortement structuré et formalisé de la formation et de l'enseignement initiaux. Au contraire, ce «secteur» est hétérogène et peu coordonné par l'État ou les partenaires sociaux. Cette évolution a souligné qu'il était important de trouver des alternatives; étant donné qu'il n'est pas possible de planifier les besoins de compétences entièrement à l'avance, des modèles flexibles sont nécessaires pour garantir l'efficacité de la formation.
- (c) Les systèmes de formation/d'enseignement initiaux et continus n'étant pas complémentaires, il est nécessaire de remédier à cette carence en développant des «passerelles» qui peuvent, d'une part, exploiter plus systématiquement le système de formation professionnelle continue qui prend de l'extension et, de l'autre, amarrer ces éléments au «colosse» qu'est le système de formation initiale en place. Pour pouvoir développer et établir cette fonction de passerelle, il faut des méthodes de validation et des institutions capables d'évaluer valablement et fiablement un grand nombre de compétences provenant de sources différentes (formelles comme non formelles).

Une plus grande flexibilité par la modularisation a été adoptée comme approche clé dans ce contexte. Le principal argument à la base de cette approche est que cette modularisation permettrait de mieux lier la formation initiale et la formation continue. Il serait possible d'entrer en formation et de reprendre une formation en fonction de ses propres besoins, et la validation et les tests seraient limités aux modules, sous une forme plus orientée sur le produit, qui conduirait à d'autres itinéraires de formation. Regine Görner, représentante de la confédération des syndicats allemands (DGB), a dit ceci en janvier 1999:

'Das Prüfungswesen wird sich entsprechend verändern müssen. Teilqualifikationen sind jeweils im Berufsbildungspass zu zertifizieren. Die Abschlussprüfung wird dadurch erheblich entschlackt, sogar überflüssig.' [Le système d'examens va devoir changer par la force des choses. Les qualifications partielles devront être certifiées dans le passeport de formation. L'examen final sera de ce fait fortement allégé, au point de devenir superflu].

Cette déclaration souligne la nécessité d'une approche plus souple de l'enseignement et de la formation, qui permette de mieux lier que ce n'est le cas aujourd'hui différents niveaux et itinéraires de formation. Le cas de l'Allemagne et de l'Autriche est important pour comprendre le contexte général de la formation en dehors du système formel. Ce ne sont pas les

méthodologies ni la question de la fiabilité et celle de la validité de la mesure et de la validation des acquis qui se trouvent au point de départ, mais plutôt le changement général des besoins d'enseignement et de formation et, aussi, dans les conceptions de l'enseignement et de la formation. Le système dual n'avait pas pour vocation d'être un instrument de formation tout au long de la vie, mais de formation initiale. Dans une situation où le recyclage et le renouvellement des compétences jouent un grand rôle, les faiblesses de ce modèle (au demeurant très efficace) tombent sous le sens. Les questions qui se posent sont de savoir comment ouvrir ce modèle existant, comment lier la formation professionnelle continue, comment diversifier les itinéraires conduisant aux mêmes qualifications et compétences. Ce changement d'accent exige des systèmes de validation et de reconnaissance des acquis tant non formels que formels.

Malgré une réticence à prendre en compte les initiatives en faveur de la validation et de la reconnaissance des acquis non formels, on trouve dans les systèmes allemand et autrichien des éléments de ces initiatives. Ces dispositions montrent que la question des acquis non formels a été prise en considération, mais de manière limitée et dans un cadre restreint. L'«*Externenprüfung*» (examen en candidature libre), qui fait partie intégrante du système dual allemand comme autrichien, est peut-être le trait d'union le plus important entre les acquis non formels et formels. Il permet aux travailleurs expérimentés de passer l'examen de fin de formation (*Abschlussprüfung*) comme les personnes ayant suivi la filière ordinaire dans le système dual. Cet «*Externenprüfung*» est certes important, mais ce n'est qu'un test et il ne comporte pas de méthodologie indépendante ou particulière pour identifier et valider les expériences spécifiques. Il est conçu suivant les principes et la structure des cursus formels et il porte sur leurs contenus. En d'autres termes, si différentes soient-elles des compétences produites par le système formel, les compétences acquises en dehors de ce système doivent être présentées et restructurées (par les candidats) conformément aux principes du système formel. Cela ne diminue pas l'importance de l'«*Externenprüfung*»; en Allemagne, il représente environ 5 % de tous les examens passés dans le système. En Autriche, le «*Berufsreifepprüfung*», littéralement l'examen de maturité professionnelle, mis en place en 1997, peut lui aussi être considéré comme un effort pour créer une «passerelle», en l'occurrence entre le système dual et l'enseignement supérieur. Ce genre de système existe également en Allemagne, mais il est assez limité, vu qu'il est question ici des éléments institutionnels reliant différents niveaux du système dual.

Comme nous l'avons mentionné, on peut observer dans les deux pays un certain nombre d'expériences de validation et de reconnaissance des acquis non formels. En Allemagne en particulier, un certain nombre de projets limités ont été lancés. Il y a lieu de noter que ces projets se concentrent sur les besoins de groupes spécifiques (chômeurs, femmes souhaitant se réinsérer dans l'emploi, personnes ayant abandonné leur formation dans le système formel, etc.). Il convient aussi de noter que plusieurs de ces projets visent à améliorer l'accès de ces groupes à la formation et à l'enseignement professionnels continus et, dans certains cas, à leur donner la possibilité d'entrer à nouveau dans le système de formation initiale. Le projet «*Bildungspass-Qualifizierungspass*» (passeport de formation et de qualification) de 1974 est une exception. Le «*Bildungspass*» (passeport de formation), dont les objectifs sont plus

généraux, peut être décrit comme une sorte de portefeuille destiné à «dépeindre» plus largement, par la description et la documentation, les compétences que possède un salarié. Outre les acquis de la formation et de l'enseignement formels, il était prévu d'inclure des informations sur l'expérience et la pratique afin de donner une vue plus complète de la personne concernée. Cependant, ce passeport n'a jamais été un succès et il a finalement été abandonné. On peut trouver ailleurs la description de projets individuels (Cedefop 1998a, 1999) et il convient de souligner que les projets qui ont retenu notre attention ont été lancés et financés par des organismes publics à un échelon régional, national ou européen. En particulier, la dernière catégorie de projets a pris une importance croissante dans ce domaine, notamment grâce aux programmes Leonardo da Vinci et Adapt. Ce phénomène n'est pas restreint à l'Autriche et à l'Allemagne, mais concerne aussi la plupart des autres pays examinés ici. ⁽⁶⁾

1.2.2. Les acquis non formels dans les pays méditerranéens: Grèce, Italie et Espagne ⁽⁷⁾

La Grèce, l'Italie et l'Espagne présentent certains traits communs en ce qui concerne l'identification, la validation et la reconnaissance des acquis non formels. Comparativement à ceux du nord de l'Europe, dans ces pays (ou tout au moins certaines régions de ces pays), la formation et l'enseignement professionnels n'ont pas une tradition aussi forte. Ce n'est que récemment, dans les quelque dix dernières années, que des initiatives ont été prises pour remédier à cette faiblesse.

Face à ce système de formation et d'enseignement professionnels relativement peu étoffé, il y a un système d'enseignement général théorique fort. Même si dans ces pays, les formations académiques ne sont plus une garantie d'emploi, de revenu ou de position élevés, les diplômes formels en général, et académiques en particulier, jouissent aujourd'hui encore d'un grand prestige. En Grèce, malgré la discordance marquée entre les qualifications acquises dans

⁽⁶⁾ En septembre 1999, le Cedefop a préparé un rapport sur les projets de validation et de reconnaissance des acquis non formels réalisés dans le cadre de Leonardo da Vinci.

⁽⁷⁾ L'étude «Identification, validation et reconnaissance des acquis non formels» du Cedefop couvre également le Portugal. Pour des raisons dues à des circonstances différentes, le rapport sur le Portugal n'était pas encore achevé au moment de la rédaction de cette étude. Il ressort d'informations provenant d'autres sources que la description concernant la Grèce, l'Italie et l'Espagne est aussi valable pour le Portugal. Le rôle économique des acquis non formels est très important dans certains secteurs clés de l'économie portugaise. Dans un article paru récemment, Carneiro et al (1998) compare deux branches de l'industrie portugaise: celle de la chaussure et celle des composants électroniques. Les composants électroniques sont une activité récente dans le pays et cette branche occupe une main-d'œuvre ayant un niveau de formation formelle relativement élevé. Les salariés de l'industrie de la chaussure ont, quant à eux, un niveau de formation formelle très bas et cette branche est décrite comme un secteur où les compétences sont renouvelées et reproduites par la «formation sur le tas», c'est-à-dire par la formation non formelle qui est l'objet de notre propos. Carneiro exploite l'histoire du succès de l'industrie portugaise de la chaussure, dont la capacité de renouvellement et de croissance est très grande, pour mettre l'accent sur l'énorme potentiel des acquis non formels. Il conclut que cette forme de formation, et les compétences qui en résultent, est une ressource capitale qu'il faut exploiter plus consciencieusement et systématiquement.

l'enseignement supérieur et celles qui sont demandées par le marché du travail, 70 % des jeunes préfèrent aujourd'hui encore les filières académiques à l'enseignement professionnel (Cedefop 1999a). De plus, en raison de la faiblesse relative du système formel de formation et d'enseignement professionnels, les acquis non formels (résultant en particulier de l'expérience de travail) se sont établis comme le mode prédominant de reproduction et de renouvellement des compétences (professionnelles). Cela signifie, et cela est probablement plus spécifique de la Grèce, du sud de l'Italie et des régions moins avancées d'Espagne, qu'il existe un vaste réservoir de compétences non formelles acquises par l'expérience. Pour pouvoir «puiser» dans ce réservoir et, en particulier, renouveler les réserves (en termes tant quantitatifs que qualitatifs), il est nécessaire de cerner ses points forts et ses points faibles, et de les évaluer. On ne peut et on ne doit pas considérer comme acquis que les compétences basées sur les acquis non formels sont de bonne qualité. Des systèmes adéquats d'identification et de validation pourraient être un moyen de résoudre ce problème de la qualité et, si nécessaire, de montrer quelles actions supplémentaires sont nécessaires pour améliorer la qualité de ces acquis de manière qu'ils puissent être reconnus. Cela illustre, peut-être plus que ce n'est le cas dans le nord de l'Europe, la nécessité d'identifier et de valider les acquis non formels. On peut d'ailleurs observer une volonté croissante de changement, même si elle ne peut s'appuyer sur un système de formation et d'enseignement professionnels fort d'une longue tradition et est confrontée à un dédain profondément enraciné dans les mentalités pour les compétences professionnelles en général, et les compétences professionnelles non formelles en particulier. Tout au long de la dernière décennie, les trois pays ont engagé une réforme de leur système de formation et d'enseignement professionnels, qui entre dans sa phase décisive en Espagne et en Italie. Ces réformes auront des conséquences importantes, qui toucheront probablement aussi les pays situés hors du bassin méditerranéen, en termes de méthodologies et de systèmes «d'identification, de validation et de reconnaissance des acquis non formels».

Il y a lieu de reconnaître que si les trois pays sont confrontés en partie aux mêmes défis, ils ont traité différemment les aspects méthodologiques et institutionnels et avec plus ou moins de motivation et d'intensité. On peut dire que la Grèce est de tous les États membres de l'Union européenne celui où le rôle des acquis non formels est le plus important. Selon une estimation de la confédération générale du travail de Grèce, seulement 30 % des actifs du pays ont une qualification formelle ⁽⁸⁾; bien que l'enseignement général ait une grande importance, cela signifie qu'une grande partie des compétences professionnelles étaient et sont toujours reproduites et renouvelées en dehors des structures formelles. En dépit de cet état de fait, on relève peu d'initiatives destinées à identifier et évaluer ces compétences. En 1994, l'organisation pour l'enseignement et la formation professionnelle (OEEK) a créé un groupe de travail chargé de réaliser une étude sur «l'accréditation de la formation professionnelle (non formelle) des adultes». Les auteurs de cette étude, qui est l'initiative la plus concrète prise jusqu'ici en Grèce, formulent des propositions pour la création d'un système d'évaluation de

⁽⁸⁾ Il ressort de sondages dans les PME que 66 % de ces entreprises n'ont pas de technicien spécialisé, que 13 % des chefs de PME ont un diplôme d'enseignement technique, que 49 % ont accompli 3 années de scolarité secondaire et que 59 % ne voient pas la nécessité de suivre une formation professionnelle.

l'expérience et des lacunes dans les savoirs et la définition d'une procédure garantissant l'accès à une évaluation et une reconnaissance adéquates. Bien que l'expérience soit l'aspect sur lequel le groupe devait focaliser ses travaux, celui-ci a plutôt insisté sur la question de l'équivalence des différentes parties du système formel. Certaines filières sont officiellement reconnues, d'autres non; en raison de ce manque de cohérence, beaucoup de personnes ne peuvent pas faire valoir une formation antérieure dans des domaines non reconnus. Des études pilotes sur un échantillon de (quatre) professions constituent un élément important de l'initiative de l'OEEK. Des membres de ces professions ont été évalués et testés dans le but de montrer comment la formation formelle et les acquis non formels se combinent et s'interpénètrent. Ces expériences n'ont toutefois pas encore été intégrées comme éléments permanents du système grec. L'étude du Cedefop (1999a) montre toutefois que beaucoup sont favorables à l'introduction de méthodes et d'aménagements institutionnels à cette fin. On relève une certaine réticence de la part des syndicats représentant les professions réglementées et exigeant un diplôme officiel ainsi que des universitaires, ce qui s'explique en partie par la remise en cause des salaires et des droits acquis que de nouvelles formes de reconnaissance risquent d'entraîner.

En Italie, une réforme qui ne peut passer inaperçue est en cours dans le système d'éducation et de formation, et plus particulièrement dans le système de formation professionnelle et continue. Dans ce processus, qui est basé sur des accords entre le gouvernement et les partenaires sociaux (1993 et 1996), on peut voir se dessiner un système national spécifiquement italien et plus complet. Cet objectif apparaît nettement dans la «loi sur la promotion de l'emploi» (1996/97), où sont décrits les principes fondamentaux d'un système de formation (professionnelle) tout au long de la vie. L'un de ces principes est que les compétences peuvent être certifiées quelle que soit la manière dont elles ont été acquises. Les compétences acquises par le travail doivent être évaluées et peuvent être reconnues de la même manière que celles qui ont été acquises dans le système de formation formel. Ce système permet donc d'évaluer et de valider les «performances partielles réalisées par l'individu sur son itinéraire personnel». La nouvelle loi donne ainsi caution à une combinaison de mesures: un système de formation modulaire, un système de crédits de formation et des procédures d'évaluation et de certification personnalisées. L'objectif est d'intégrer et de relier les différents systèmes (formation et enseignement professionnels initiaux, formation professionnelle continue) et de «personnaliser» les itinéraires de formation. Bien que la mise en œuvre de ces innovations ne fasse que commencer, on observe déjà certaines tensions. Étant donné que de toute évidence, les procédures et méthodes d'évaluation et de reconnaissance des compétences (en général) auront une importance cruciale, leur développement risque fort de tourner au conflit d'intérêts. Des observateurs (Cedefop 1999b) attirent l'attention sur la prédominance des contenus et matières académiques dans les procédures d'évaluation, d'où la difficulté de procéder à une évaluation équitable et valide des acquis non formels (par exemple, des compétences acquises sur le lieu de travail). Deux principaux instruments/outils ont été mis au point, à savoir un «livret individuel de formation» (qui peut être combiné aux attestations et certificats du système formel pour former un portefeuille), et «l'audit des compétences», basé sur différents modèles selon les régions. Des observateurs (Cedefop op. cit.) indiquent également que l'absence de définitions claires de ces

outils et de réglementation, mais aussi l'absence de normes nationales permettant de promouvoir des pratiques cohérentes et comparables, freinent fortement à l'heure actuelle la mise en pratique de ces approches. L'absence de normes nationales est l'obstacle le plus important à la mise en place de procédures d'évaluation fiables et valides, mais il n'est pas le seul. Le manque de ressources en est un autre, ce qui peut être imputé au peu de considération de la part de la société pour la question. Il se peut que la base tripartite des réformes en cours en Italie s'avère importante. Il se peut aussi que la prédominance des valeurs académiques et l'absence de normes appropriées causent des retards. Pour renforcer le rôle des acquis non formels, il est cependant très important, voire crucial, de viser avant tout un système d'enseignement et de formation axé sur des résultats et fondé sur les compétences.

Comme l'Italie, l'Espagne a également engagé une réforme de la formation et de l'enseignement professionnels et de la formation continue, mais cette réforme va beaucoup plus loin encore. Depuis 1990, trois initiatives majeures ont été prises par le législateur et les politiques: la loi relative à la «réglementation générale du système éducatif», présentée en 1990 par le Ministère de l'éducation, et deux «programmes nationaux de formation professionnelle» (I et II) interdépendants lancés par le Ministère du travail, l'un en 1993 et l'autre en 1997. Toutes ces initiatives, qui sont liées entre elles, visent à intégrer les différents sous-systèmes de formation et différents modes d'acquisition des compétences (autrement dit, elles visent à combiner «l'enseignement professionnel, la formation pour l'emploi, la formation continue et l'expérience de travail»). Cet effort d'intégration est manifestement fondé sur une conception de la formation et de l'enseignement professionnels comme un système orienté sur le résultat et basé sur les compétences. On peut aussi dire qu'il vise un système de formation tout au long de la vie. Jusqu'ici, les acquis non formels ne jouaient pas un grand rôle dans le système formel espagnol.

L'acquisition des compétences non formelles était confinée aux entreprises et leur transfert posait des difficultés. Sans doute, cela changera à la faveur de la restructuration du système d'éducation et de formation. Deux initiatives présentent un intérêt particulier dans ce contexte. La première est l'institution d'une procédure d'évaluation des compétences des chômeurs dans le cadre du plan de services intégrés pour l'emploi (SIPE). À l'aide d'«entretiens professionnels» destinés à tracer le profil professionnel et le profil de compétence de l'individu et de «tests d'aptitude», cette procédure vise à améliorer la base d'orientation et à aider l'individu à reconnaître ses points forts et ses limites. Elle ne débouche toutefois pas sur une reconnaissance formelle. La deuxième initiative est le «certificat de compétence professionnelle», qui représente un effort de validation des acquis non formels. Institué en 1995 (décret royal 787/1995), ce système recouvre actuellement 185 professions et 22 secteurs/branches. Deux itinéraires permettent d'obtenir le certificat de compétence professionnelle: la formation, qui est l'itinéraire prédominant, et l'expérience de travail, ce parcours n'ayant cependant qu'une importance mineure. Le Ministère du travail, dont relève le projet, distingue les objectifs suivants:

- (a) identifier les caractéristiques de la compétence professionnelle, donc objectiver l'accréditation;

- (b) intégrer la formation professionnelle dans un système garantissant l'acquisition de compétences professionnelles;
- (c) étoffer le contenu minimum de la formation;
- (d) valider la certification au niveau national;
- (e) valider par l'expérience de travail les qualifications des travailleurs qui n'ont pas de diplôme formel.

Les essais pratiques seront conduits par une commission d'évaluation composée de sept observateurs externes venant des provinces ou de différents secteurs. Une étude (Cedefop 1999c) laisse entendre que les travaux de développement dans ce domaine sont faussés du fait qu'ils insistent trop sur la formation formelle. Bien que la loi attribue la même valeur aux itinéraires formels et non formels, on a l'impression que la certification sur la base de l'expérience de travail se heurte à un nombre croissant d'obstacles. En Espagne, l'établissement de méthodes et de dispositifs d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels dépend dans une large mesure du développement parallèle de «systèmes nationaux de qualification», c'est-à-dire d'une référence qui pourrait fournir une meilleure base d'intégration et d'interconnexion des différents modes d'acquisition des compétences. Ce système, ou standard, était prévu dans le premier «programme national de formation professionnelle» de 1993, et il a été développé depuis. Il doit être appuyé par un «institut national des qualifications» et l'on a admis qu'il aura une importance vitale.

Outre ces éléments du système espagnol, il convient de mentionner un autre instrument de réglementation du système de classification des professions, à savoir les négociations collectives. Les négociations collectives de branche ont permis de progresser dans la classification des professions. Dès lors que l'on s'était mis d'accord sur des classifications générales, en abandonnant ainsi les cadres de référence spécifiques des entreprises, il était possible d'entreprendre la mise au point de procédures permettant l'évaluation et la rémunération de la main-d'œuvre suivant ces catégories. Des progrès ont été accomplis à cet égard plus particulièrement dans l'industrie chimique et le B/TP. Une fiche de compétences a été introduite dans le B/TP, mais elle n'est pas beaucoup utilisée. Les syndicats chargés de délivrer ces fiches se plaignent de rencontrer des problèmes d'ordre pratique.

Comme en Allemagne et en Autriche, le rôle de l'expérimentation dans les projets financés par l'État est important – plus important même que dans ces deux pays. Les exemples de la Grèce, de l'Italie et de l'Espagne illustrent l'importance des initiatives européennes et du soutien apporté par l'UE dans ce domaine. Des individus et des institutions de tous pays ont participé à des projets et des programmes axés sur les questions de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels. L'Italie en est un bon exemple et des expériences appréciables ont été faites, en particulier dans les deux à quatre dernières années. Cette approche peut être définie comme partant de la base, en ce sens que les orientations ou les objectifs ne sont pas fixés à un échelon central. Il semble que les projets en question partent des intérêts et des besoins des personnes et des organisations concernées et non de la politique générale nationale dans ce domaine. Si elle favorise les innovations et élargit le champ de

l'expérimentation, sa mise en œuvre et sa diffusion peuvent constituer un problème. Sans entrer dans le détail de tous les projets,⁽⁹⁾ on peut affirmer que la majorité d'entre eux étaient centrés sur trois grands groupes: les femmes, les chômeurs de longue durée et les salariés ayant un emploi précaire. L'un d'eux avait également pour groupe cible les jeunes ayant abandonné l'école. Une variété impressionnante de méthodes et d'instruments d'identification et d'évaluation ont été suggérés/développés dans le cadre de ces projets suivant trois modèles principaux:

- (a) entretiens individuels plus ou moins structurés où les opinions exprimées par la personne prévalent;
- (b) auto-évaluation des caractéristiques personnelles au moyen d'instruments ad hoc;
- (c) auto-évaluation dans le cadre d'exercices collectifs.

Étant donné qu'il n'y a pas de cadre et de système de référence formel, les évaluations ne reposent pas sur des critères déterminés et les jugements qui en résultent ont de ce fait une validité et une légitimité différentes. Il semble que la valeur de ces projets soit surtout de constituer un réservoir d'expériences pour la mise au point d'instruments permanents davantage intégrés au système.

Comparativement à l'Allemagne et à l'Autriche, les pays méditerranéens (à l'exception de la Grèce) sont plus explicites dans les efforts qu'ils font pour lier les systèmes de formation formel et non formel. Même si les réformes en sont encore au stade initial, on relève dans ce qui a déjà été fait un renforcement du rôle des acquis non formels par rapport au système formel. Comme l'indique Carneiro (1998, cf. aussi note 6), ce changement d'accent peut avoir une importance spécifique dans ces pays, car le «réservoir» de compétences non formelles est vital pour de grands secteurs économiques.

1.2.3. Les acquis non formels dans les pays nordiques: Finlande, Norvège, Suède et Danemark⁽¹⁰⁾

Dans deux des pays examinés dans cette section, à savoir la Finlande et la Norvège, la question des acquis non formels est passée au premier plan des discussions publiques sur l'enseignement et la formation, et des expériences institutionnelles et une réforme de grande envergure et de longue portée ont été entreprises dans ce domaine. Dans les deux autres pays, notamment en Suède, l'intérêt pour cette question est moins marqué. La raison de cette différence n'apparaît pas clairement d'emblée. Car les quatre pays considérés ont tous de solides traditions dans le domaine de l'enseignement et de la formation. La réciprocité de la formation est un aspect important du développement des systèmes nationaux et le marché du

⁽⁹⁾ En 1997, 24 des projets Leonardo et 27 des projets Adapt réalisés en Italie couvraient, tout au moins en théorie, la certification/reconnaissance (Cedefop 1999b).

⁽¹⁰⁾ Pour des raisons de place, l'Islande, le cinquième pays nordique, n'a pas été incluse dans l'étude du Cedefop.

travail des pays nordiques étant transnational, le transfert de compétences entre ces pays est une chose normale et admise par tous. Deux traits distinctifs méritent d'être mentionnés:

- (a) l'enseignement et la formation sont fortement institutionnalisés et formalisés et la majeure partie de chaque tranche d'âge est accueillie dans ces structures formelles;
- (b) Les partenaires sociaux jouent un grand rôle dans le système éducatif, en particulier dans la formation et l'enseignement professionnels. L'État, les employeurs et les salariés participent à la conduite de la formation et ils exercent aussi une influence sur son organisation.

Dans les trois à quatre décennies écoulées, les pays considérés ont pris des orientations différentes. Cela est vrai tout particulièrement pour la formation et l'enseignement professionnels au niveau du deuxième cycle du secondaire, où l'on distingue aujourd'hui quatre modèles distincts, et différents à certains égards.

La Norvège a remis en honneur l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire en faisant en 1994 du stage de travail un passage obligé et une partie intégrante du cursus. Dans ce pays, la formation professionnelle commence par deux ans d'initiation (générale) théorique et pratique à l'école. Les jeunes effectuent ensuite un stage de deux ans dans une entreprise ou une institution pour se spécialiser et développer leurs compétences (Cedefop 1999d). D'autre part, une réforme du système de formation et d'enseignement continus vient d'être engagée. Elle vise notamment à intégrer dans ce système des méthodes d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels (*realkompetanse*). En Finlande, le système est orienté sur les compétences et se caractérise par sa structure modulaire. L'un de ses éléments clés peut être défini ainsi: «Les compétences et les savoirs peuvent être démontrés et reconnus, quelle que soit la manière dont ils ont été acquis.» Institué par la loi de 1994 sur l'enseignement professionnel, ce système orienté sur les compétences se subdivise en trois grands volets: qualification professionnelle initiale, qualification professionnelle continue et spécialisation (Cedefop 1999e). Le système du Danemark peut être qualifié de dual par essence, car il repose en très grande partie sur l'apprentissage. La formation et l'enseignement initiaux sont complétés par un dispositif de formation et d'enseignement professionnels continus très étroitement lié au marché du travail. Une grande réforme du système d'éducation des adultes est à l'étude actuellement (Undervisningsministeriet 1997 et Cedefop 1999f). Elle s'inspire avant tout des tendances observées en Norvège et en Finlande, ce qui tend à montrer qu'il est nécessaire de revoir le rôle des acquis non formels afin que le système d'enseignement et de formation intègre différents niveaux et différents modes de formation. Le modèle suédois est basé avant tout sur l'école. Malgré un intérêt croissant pour les formations par apprentissage, la majorité des jeunes continue à s'orienter vers une formation dans des établissements d'enseignement spécialisés. Officiellement, il est prévu de consacrer une partie du temps de formation (env. 20 %) à la formation pratique en entreprise, mais il s'est avéré que ce projet était difficile à réaliser (Cedefop 1999g).

Les choix institutionnels et organisationnels différents peuvent s'expliquer par le fait que les quatre pays considérés n'attachent pas tous la même importance à la formation en milieu de travail. En Finlande et en Norvège, on entend valoriser la formation dans le contexte du travail, comme en témoignent les réformes récentes, qui prévoient des changements institutionnels destinés à la soutenir. Cette orientation est moins claire dans le contexte de la Suède. Quant à la perspective danoise, elle est en grande partie comparable à celle de l'Allemagne et de l'Autriche: elle est focalisée sur un modèle de formation et d'enseignement initiaux par alternance, généralement jugé suffisant pour permettre d'apprendre par l'expérience. Peut-être y a-t-il néanmoins un rapport entre ces différences et les activités actuelles concernant les acquis non formels. On peut dire de la Finlande qu'elle est en tête, avec la mise en place du système de qualification orienté sur les compétences. La Norvège a intensifié ses efforts ces dernières années, tandis que le Danemark et, plus particulièrement, la Suède, semblent plus réticents. La Finlande et la Norvège définissent à présent les acquis non formels basés sur le travail comme un volet essentiel de leur système de formation. Il est donc sans doute utile d'examiner les expériences de ces pays de plus près.

Comme nous l'avons déjà indiqué, en Finlande, le système de qualification orienté sur les compétences est basé sur le produit ou le résultat. Pour obtenir une qualification, il faut démontrer sa compétence professionnelle, la filière suivie étant sans importance. Les qualifications fondées sur la compétence sont officiellement reconnues et protégées par la loi. Les titres professionnels sont réglementés par le Ministère de l'éducation, mais en concertation étroite avec le Ministère du travail et les partenaires sociaux. Outre les ministères et les organisations nationales représentatives des partenaires sociaux, les groupes suivants sont impliqués dans les activités pratiques: des groupes d'experts gérés par le conseil national de l'enseignement préparent les «directives nationales», c'est-à-dire les conditions à remplir et les résultats à atteindre pour obtenir une qualification. Ils doivent se composer, au moins, de représentants des partenaires sociaux, d'enseignants et, si possible, de membres des professions libérales; les commissions d'examen (au nombre de 250 au total) sont chargées d'organiser et de superviser les examens. Elles valident les résultats et signent les certificats. Elles ont également une fonction de supervision, qui consiste à conclure avec des établissements d'enseignement (ou autres) possédant les qualifications nécessaires des contrats pour l'organisation/la correction des examens. Les contrats conclus pour l'organisation des examens comportent notamment des dispositions concernant les examinateurs et l'entretien et le développement de leur compétence professionnelle. Bien qu'il y ait des directives nationales pour chaque qualification, qui peuvent être considérées comme références, les modalités concrètes de l'évaluation varient, ce qui pose le problème de la fiabilité et, éventuellement, de la validité. Pour «combattre» ce problème, un projet national (ALVAR) a été lancé dans le but de garantir que les tests de compétence dans certaines professions seront comparables entre eux sur le plan national et que les exigences concordent avec les besoins de la vie active. Le projet ALVAR recrute et forme des spécialistes qui seront chargés de préparer les tests et examens; il a aussi pour rôle de développer et de tenir à jour une «base de données de tests» pour faciliter la recherche de tests et de méthodes d'évaluation fiables et répondant aux critères fixés. Le projet ALVAR, qui bénéficie d'un concours financier du Fonds social européen, est un exemple intéressant d'assurance qualité dans le

domaine de l'évaluation et des examens. Il repose sur l'opinion selon laquelle il est impossible de préciser au préalable en détail la manière dont une évaluation sera conduite. Le moyen le plus sûr de garantir sa fiabilité et, espérons-le, sa validité, est de soutenir la formation des évaluateurs et d'intégrer ces derniers à un réseau. Si la mise en œuvre de ce concept est trop récente pour permettre de porter un jugement sur son efficacité, on peut néanmoins le juger prometteur. Enfin, le travail de conception de tous les groupes, personnes et institutions mentionnés étant achevé, les tests de compétence/l'évaluation peuvent avoir lieu. Ici, trois options sont possibles:

- (a) évaluation sur présentation d'un dossier (échantillons de travaux réalisés, projets, attestations, y compris description des tâches et des compétences par l'employeur);
- (b) évaluation sur le lieu de travail même, complétée par des travaux écrits/des entretiens oraux;
- (c) évaluation dans l'établissement d'enseignement organisant l'examen.

Le système de qualification finlandais en est encore au stade initial, mais il semble que le nombre de personnes optant pour lui augmente. D'après une estimation, 10 000 personnes ont emprunté cette voie en 1998.

En Norvège, le droit d'obtenir la certification officielle des qualifications non formelles acquises en dehors du système formel d'enseignement et de formation a été officiellement reconnu et généralisé par la loi de 1976 sur l'éducation des adultes. Par contre, la mise au point de méthodes et d'un dispositif institutionnel permettant d'exercer ce droit a peu progressé. La loi de 1976 ne fait que symboliser une intention dans ce sens, elle ne fournit pas l'outil pour sa concrétisation. La seule forme la plus importante de détermination, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels est l'examen final (examen de fin d'apprentissage) portant sur l'expérience de travail. Cette formule est déjà ancienne puisqu'elle a été instituée par la loi de 1952 sur la formation professionnelle où il est stipulé, dans la section 20, qu'il est possible de se présenter à l'examen de fin d'apprentissage sans avoir conclu de contrat de formation, si l'on a dans la profession une expérience pratique dont la durée est supérieure d'au moins 25 % à la durée de l'apprentissage. Dans les années 70 et 80, l'intérêt pour cette formule était modeste. Cela a changé dans les années 90 et l'on peut même parler d'une «explosion» en 1997-98. On dénombre environ 14 000 candidats pour chacune de ces deux années, soit le double d'une «année normale». Sachant qu'il y a en moyenne 60 000 personnes dans une tranche d'âge, ce chiffre est extrêmement élevé. Plusieurs branches prédominent dans ce système, notamment le bâtiment/travaux publics, les transports, la santé et les professions sociales, ainsi que la métallurgie et l'électromécanique. On peut voir dans sa popularité dans ces branches un indice du niveau relativement bas de formation formelle, mais aussi de la pression exercée pour formaliser les qualifications (pour des raisons de salaires, de sécurité, etc.).

Cette disposition de la section 20 de la loi de 1952 n'est toutefois pas le seul élément de l'approche norvégienne de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels. Depuis 1966, des travaux visant à réformer le système de formation et d'enseignement professionnels

continus sont en cours. Une commission a remis en 1997 des suggestions dans lesquelles elle souligne qu'il est important d'établir des méthodes et de prendre des initiatives de large portée pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels en général, et pas seulement des acquis non formels équivalant à l'apprentissage. Le Parlement a répondu à cette proposition en approuvant une réforme générale de la formation professionnelle continue. Le Ministère de l'éducation et de la recherche a été chargé de mettre au point dans les deux années à venir un système national d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels (ou *realkompetanse*).

Au Danemark, même si le débat sur les acquis non formels est limité, on trouve dans le système en place des efforts d'intégration de ce mode de formation. Le premier exemple est le programme d'apprentissage des adultes (*Voksenerhvervsuddannelsen*, VEUD), qui prend en compte l'expérience antérieure, éducative ou professionnelle, des adultes et les dispense d'une partie de la formation initiale formelle. La dispense est décidée par une commission de la profession concernée. Le programme VEUD repose sur une approche personnalisée, qui consiste à identifier l'expérience de l'individu et à établir à partir de là un plan de formation. De même, dans le cadre du système ordinaire de formation et d'enseignement professionnels, des dispenses peuvent être accordées aux personnes ayant une expérience professionnelle. Si la demande de dispense est faite pour une discipline scolaire, elle est examinée par l'établissement scolaire. Si la réduction de la durée de la formation est supérieure à quatre semaines, la commission de la profession concernée est consultée. Ces dispositions s'appliquent également aux demandes de dispense pour la partie pratique de la formation. Pour terminer, il convient de mentionner que la loi de 1995 sur la formation professionnelle se réfère plus explicitement au rôle de la formation par l'expérience de travail. Conformément à cette loi, des cours destinés à aider les individus à identifier leurs compétences et à s'orienter vers la formation adéquate ont été institués. On peut dire de ces cours, qui s'étendent sur une à trois semaines, qu'ils combinent évaluation et orientation professionnelle.

Comme nous le signalons au début de cette section, les initiatives prises en Suède dans ce domaine sont peu nombreuses et elles s'adressent à des groupes spécifiques (immigrants, handicapés, chômeurs) plutôt qu'à l'ensemble de la population. Le projet «Les immigrants: ressources humaines», mis en chantier en 1998, a conçu un programme de tests pour les immigrants possédant des qualifications professionnelles. Intitulé PTVI, il comporte une partie théorique et une partie pratique étalées sur deux à douze semaines. Après les tests, les candidats reçoivent un descriptif des «requis» d'enseignement et de formation équivalents en Suède. Jusqu'en 1992, le Conseil national du marché de l'emploi avait la responsabilité d'organiser les tests professionnels pour tous les chômeurs qui le souhaitaient. Ce service a été décentralisé en 1992 et confié aux agences locales de l'emploi avec, pour résultat, une forte diminution du nombre de personnes testées. À présent, les agences locales sont obligées de déterminer le nombre et les dates des tests à effectuer. Les raisons de cette diminution sont multiples, mais les coûts et la complexité des tests eux-mêmes sont mentionnés comme des explications possibles.

Pour conclure cet examen du «modèle nordique», il y a lieu de reconnaître que ce «modèle» n'existe pas. Car il ressort du débat ouvert dans cette section que la Finlande, la Norvège, le Danemark et la Suède ont choisi des voies différentes. Alors que la Finlande et la Norvège sont en train de s'ouvrir à l'intégration des acquis non formels dans la stratégie générale de formation tout au long de la vie et à leur institutionnalisation, la Suède n'est pas très active. Les projets présentés au Danemark laissent entendre que la question des acquis non formels retiendra davantage l'attention dans les années à venir.

1.2.4. L'influence des NVQ: Royaume-Uni, Irlande et Pays-Bas

Depuis sa création, à la fin des années 80, le système de qualifications professionnelles nationales (NVQ) du Royaume-Uni constitue l'exemple le plus explicite et clair de FEP basés sur la compétence, liés à la performance et orientés sur le résultat. Bien que controversé dans le pays, il a servi d'exemple d'alternative à un modèle d'éducation et de formation traditionnel, basé sur l'école. Il est en principe ouvert à tout parcours de formation, à toute forme d'acquisition des compétences, tout en insistant sur la formation par l'expérience dans le milieu de travail. Comme l'indiquent les descriptions du système (relayées par les pays qui ont des conceptions similaires), peu importe la manière dont on a appris ou le lieu où l'on a appris; ce qui importe, c'est le savoir qui en résulte. S'il fonctionne conformément à ses propres principes, un tel système est bien entendu ouvert à la formation en dehors des structures formelles d'enseignement et de formation, à ce que nous appelons dans notre contexte les acquis non formels. Ce n'est pas une coïncidence si les questions liées à l'évaluation et à la validation ont pris une importance cruciale dans le débat sur le statut actuel du système de NVQ et sur ses perspectives d'avenir. Les expériences faites au Royaume-Uni dans le domaine de l'évaluation des acquis non formels, qui devraient être considérées comme des éléments intégrants du défi global de l'évaluation, sont également très importantes pour le développement de concepts et de pratiques d'évaluation dans d'autres pays d'Europe. Il est cependant important de considérer ces expériences sous une perspective plus critique que ce n'était le cas jusqu'ici. Dans certains cas, on a eu tendance à copier le système de NVQ sans réfléchir à ses points forts et à ses points faibles. Dans les sections qui suivent, nous tenterons de commenter quelques-unes des hypothèses sous-jacentes à ce système et la manière dont elles ont été réalisées concrètement. Les quatre hypothèses de base peuvent être énoncées ainsi (Eraut et al 1996):

- (a) les normes nationales et les compétences au travail coïncident presque parfaitement;
- (b) la formation et l'évaluation ayant lieu l'une et l'autre sur le lieu de travail, la validité des évaluations est grande;
- (c) les compétences acquises sont transférables;
- (d) des spécifications détaillées et des évaluateurs formés sont les garants de la validité et de la fiabilité.

Jusqu'ici, on affirmait avec emphase que les NVQ reflètent les besoins des employeurs et que, même si elles sont loin d'être parfaites, elles représentent l'effort le plus efficace qui a été

déployé jusqu'ici pour concilier les besoins au niveau national et les besoins spécifiques des entreprises. S'il est vrai que les employeurs sont représentés dans les (anciens) organismes pilotes (*Leading bodies*) et les commissions des normes, plusieurs déficiences, d'ordre tant pratique que fondamental, sont apparues. Tout d'abord, il y a des limites à la contribution qu'un groupe relativement petit de représentants des employeurs peut apporter, avec des ressources souvent limitées et sachant qu'il dispose souvent de peu de temps. En deuxième lieu, les organisations plus puissantes et mieux qualifiées en technique représentent généralement de grandes entreprises qui peuvent se prévaloir d'un bilan positif en matière de formation, et leur influence est donc plus grande. Les organisations plus petites, moins influentes, obtiendront des résultats moins significatifs. En troisième lieu, les divergences de vues dans les commissions, indépendamment de leur composition, sont plus facilement résolues si on ajoute des éléments que si l'on en retranche, d'où un gonflement excessif du contenu des qualifications. Il existe en général un conflit d'intérêts entre les normes nationales – Il s'agit, d'une part, de décrire des compétences ayant une validité universelle et, d'autre part, de définir des normes précises de manière à minimiser les possibilités d'interprétations différentes dans le cadre des évaluations.

Au fil du temps, un déplacement s'est opéré des accents d'une analyse étroite des tâches à une analyse plus large des fonctions. Ce principe procède de la nécessité d'établir des normes nationales décrivant des compétences transférables. Des observateurs ont constaté que parallèlement à l'introduction de la notion de fonction, chaque élément de chaque fonction a fait l'objet d'une description détaillée, avec la définition de critères de performance et des conditions requises pour bien remplir ces critères. La longueur et la complexité des NVQ, très critiquées actuellement, sont imputables à cette dynamique. Comme l'indique Wolf (1995), il semble que l'on soit pris dans un engrenage infini de spécifications. Des chercheurs de l'University of Sussex (Eraut *op. cit.*) ont tiré des conclusions quant aux défis de l'évaluation basée sur les NVQ: viser la fiabilité totale conduit à une évaluation vide de sens; viser la validité totale conduit à une évaluation qui couvre tout ce qui est important, mais demande beaucoup trop de temps, et n'en laisse pas assez pour apprendre. La validité totale signifie une évaluation infinie, la fiabilité parfaite signifie une évaluation vide de sens.

C'est à dessein que nous ne nous sommes pas attardés sur quelques-uns des instruments méthodologiques plus spécifiques développés à la suite de la mise en œuvre du système de NVQ. Certaines approches, comme l'accréditation des acquis antérieurs (AAA) ou l'accréditation des acquis expérientiels (APEL), se sont estompées à mesure que les NVQ étaient mises en place. Cela est compréhensible, et des plus raisonnables, puisque toutes les approches de l'évaluation dans le système de NVQ doivent relever le défi de la formation fondée sur l'expérience, c'est-à-dire en dehors du contexte scolaire formel. Les expériences tirées de l'AAA et de l'APEL sont ainsi intégrées au système de NVQ. Cela est d'une certaine manière un exemple de la maturation du système. Le modèle britannique, l'un des premiers à essayer de construire un système basé sur la performance liant les parcours de formation formels et non formels, illustre les dilemmes de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels mieux que la plupart des autres systèmes, car on a eu le temps d'observer et d'examiner systématiquement les problèmes et les possibilités. Une question majeure est celle

du lien étroit entre la norme et l'évaluation et de la formulation des normes: quels sont les participants, combien de temps et de ressources ont-ils à leur disposition, comment abordent-ils la tâche consistant à décrire les fonctions, les performances ou les produits?

En Irlande, l'accréditation des acquis antérieurs (AAA) est manifestement fondée sur l'approche de l'évaluation basée sur la performance observée au Royaume-Uni. Cela n'est guère surprenant, car l'interaction de ces deux pays en matière de formation était et est encore très forte. L'expérience irlandaise a toutefois un caractère plus restreint que l'expérience britannique. La FÀS, l'agence irlandaise de la formation et de l'emploi, en est le principal promoteur et initiateur. L'accréditation des acquis antérieurs est intégrée dans le cadre général de la certification. L'accent est placé sur les principes suivants: premier principe, la FÀS certifie les compétences et les niveaux de compétence, mais ne certifie pas les cursus. Le principe de la performance et de l'orientation sur le résultat sous-tendant le système de NVQ et d'autres est donc le pivot du modèle irlandais; deuxième principe, la formation modulaire va de pair avec un dispositif d'évaluation modulaire; troisième principe, l'accent est placé sur les compétences pratiques et personnelles ainsi que sur les savoirs qui s'y rapportent; quatrième principe, des normes industrielles ont été définies en coopération avec les groupes d'intérêts importants et avec leur participation; cinquième et dernier principe, l'évaluation doit avoir lieu en référence à des critères et chaque évaluation doit être fondée sur des objectifs clés identifiant les compétences et les savoirs à démontrer. Les expériences qui ont été faites jusqu'ici avec l'AAA en Irlande sont limitées. Depuis 1992, des projets ont été conduits suivant des approches méthodologiques quelque peu différentes dans le secteur de la distribution, dans le bâtiment/travaux publics et l'alimentation en électricité. Il est difficile de savoir quel sera le développement futur de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels. La FÀS joue certes un grand rôle, mais elle n'est qu'un élément du paysage irlandais de la certification et il reste encore à voir si la création du TEASTAS, une instance nationale chargée de «nationaliser» la certification des programmes de FEP, y changera quelque chose. Il convient aussi de noter que l'approche de la FÀS, qui consiste à promouvoir l'AAA dans des projets limités dans le temps et un nombre limité de branches et de secteurs, ne garantit pas que ces méthodologies seront établies de manière permanente. Il faut toutefois reconnaître que ces projets AAA ont permis de tirer certains enseignements et que leur participation à divers projets et programmes européens a permis de faire certaines expériences.

L'approche néerlandaise de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels est comparable par certains côtés à celle de l'Irlande. Si l'influence du système de NVQ du Royaume-Uni est manifeste, le système modulaire général basé sur la performance a été adapté pour former une variante spécifiquement néerlandaise, qui diffère du modèle britannique. On peut affirmer que le développement actuel de méthodologies, en particulier de celles qui sont encouragées par le Ministère de l'éducation par l'intermédiaire du CINOP (Cedefop 1999h), repose sur une approche limitée, en ce sens qu'il n'a été testé que dans un petit nombre de secteurs et de professions. Comme dans le cas de l'Irlande, des expériences importantes, qui présentent un intérêt aussi pour d'autres pays d'Europe, ont été faites en ce qui concerne les méthodologies. Le modèle d'évaluation du CINOP est très bien documenté (Klarus 1998, Cedefop 1999g). Il est centré sur une tâche pratique à résoudre et comporte trois

stades distincts: celui de la planification, celui de l'exécution et celui de l'évaluation. À chacun de ces trois stades, différentes méthodes d'évaluation sont employées et les aspects centraux diffèrent. Au premier stade, celui de la planification, l'objectif est d'évaluer les compétences méthodologiques et l'aptitude à planifier la tâche. Ces compétences sont évaluées dans le cadre d'entretiens conduits suivant certains critères et de l'observation de la préparation du travail. Le deuxième stade est axé sur l'exécution concrète de la tâche et l'évaluation porte sur l'exécution ainsi que sur l'aptitude à réfléchir. La méthode employée combine l'observation (du travail et de son résultat) et un entretien conduit suivant certains critères. Au troisième stade, celui de l'évaluation/de l'ajustement, l'objectif consiste à évaluer la capacité de réflexion. Il est demandé au candidat de réfléchir sur la tâche exécutée, d'identifier d'autres possibilités de l'exécuter et d'indiquer comment l'approche choisie pourrait être appliquée à d'autres situations de travail. L'approche du CINOP est liée à (et basée sur) la structure (norme) des qualifications qui existe déjà pour l'enseignement professionnel secondaire. Elle est clairement intégrée au cadre de la loi sur la formation et l'enseignement professionnels (WEB) et peut donc être considérée comme une initiative visant à rattacher la formation non formelle au système formel. La norme néerlandaise prenant appui sur une analyse des emplois et des tâches, on peut dire que l'industrie en est le moteur (les partenaires sociaux participent à la définition des normes à tous les niveaux). Quant au contenu des qualifications, il se subdivise en trois volets: compétence professionnelle, aptitude à apprendre tout au long de la vie, compétence culturelle et sociale. Tous les intervenants, gouvernement, partenaires sociaux et représentants du système éducatif, sont convenus qu'il faut accepter et encourager les différents parcours de formation. Comme l'ont souligné plusieurs observateurs, (Cedefop 1999i), l'approche néerlandaise des acquis non formels va plus loin que le modèle du CINOP. Des expériences sont mises en chantier actuellement au niveau national et sectoriel dans le but de mettre au point des méthodes et des systèmes d'identification et d'évaluation des acquis non formels sur l'initiative de groupes les plus divers et pour différents groupes cibles, allant des personnes souhaitant des certificats nationaux officiels ou demandant à être dispensées d'une partie de la formation (comme dans l'approche du CINOP) aux secteurs et entreprises souhaitant identifier et évaluer les compétences de leur main-d'œuvre.

Pour conclure ce tour d'horizon, on peut affirmer que l'élément le plus frappant est l'adhésion massive à un modèle d'enseignement et de formation orienté sur le résultat et basé sur la performance. Il est indubitable que l'acquisition de savoirs en dehors des structures formelles d'enseignement et de formation est d'une manière générale bien acceptée comme parcours important et valide vers la compétence. Ce qui est mis en question, c'est la manière dont ce système doit être réalisé. L'expérience du Royaume-Uni et des Pays-Bas illustre clairement quelques-uns des problèmes d'ordre institutionnel, méthodologique et pratique que pose la mise en place d'un système capable d'intégrer les acquis non formels. La mise au point d'une norme de qualification acceptée représente, semble-t-il, le premier obstacle, voire le plus important. Tant que les évaluations sont supposées être conduites en référence à des critères, la qualité de la norme est cruciale. Les expériences conduites au Royaume-Uni identifient quelques-unes de ces difficultés qui consistent à trouver le juste milieu entre des descriptions et des définitions des compétences tantôt trop générales, tantôt trop spécifiques. Le deuxième

obstacle important relevé dans les études sur le Royaume-Uni et les Pays-Bas – il n'est pas mentionné dans notre documentation sur les expériences irlandaises – tient au problème classique de la validité et de la fiabilité de l'évaluation. Dans notre documentation, les problèmes ont été clairement démontrés, mais les solutions, si tant est qu'il y en ait, le sont moins. La mise en réseau et la formation des évaluateurs et des institutions concernées est sans doute une stratégie possible indiquée par la Finlande. Concluant que les normes de qualification n'atteindront jamais un parfait équilibre entre les descriptions spécifiques et générales, ce pays focalise son attention sur les compétences des évaluateurs. Cela vaut probablement aussi pour le Royaume-Uni, les Pays-Bas et l'Irlande.

1.2.5. Une approche française? La France et la Belgique ⁽¹¹⁾

Le France est un cas singulier qui a été caractérisé par la «logique du titre» (Merle 1998). Comme dans le cas de l'Italie et de la Grèce, (3.3), le certificat ne reflète pas seulement un niveau formel mais aussi les qualités de la personne et, par conséquent, justifie son rang. Méhaut (1977) souligne trois fonctions remplies en France par le certificat: première fonction, le certificat constitue une norme interne du système éducatif; deuxième fonction, il est une norme externe pour le marché de l'emploi; troisième fonction, il sert d'identifiant personnel et hiérarchique. La meilleure illustration de cette «logique du titre» est peut-être le système de «grandes écoles»; cette logique influe toutefois aussi sur le comportement dans d'autres domaines, y compris dans la formation et l'enseignement professionnels. Il y a un lien très étroit entre la grande valeur attribuée aux certificats en France et le caractère national des systèmes d'enseignement et de formation et leur homogénéité. Les parcours d'enseignement et de formation sont entièrement prédéfinis à l'échelon national, ce qui laisse peu de place pour l'expérimentation personnelle ou institutionnelle. Malgré les changements intervenus au cours de la décennie écoulée, la stabilité du système a contribué à sa transparence: les individus et les employeurs connaissent pour l'essentiel les différentes qualifications nationales.

Pendant les 10 à 15 dernières années, le système a été remis en question dans une mesure croissante. La stabilité, souligne-t-on, peut être synonyme de rigidité. L'homogénéité peut facilement devenir un obstacle au renouvellement des savoirs et des compétences, dans la mesure où d'autres modes d'acquisition ne sont pas acceptés parce qu'ils ne cadrent pas avec les itinéraires prescrits, définis à l'échelon national. Ces critiques ont été exprimées dans divers contextes et ont suscité peu à peu des réformes de la législation et des institutions visant à lier davantage l'enseignement et la formation dans le système formel et l'acquisition de savoirs et de compétences dans le contexte du travail. Nous songeons ici à deux dispositifs législatifs quelque peu différents de par leur profil et leurs objectifs. Le premier est la loi de 1985 sur le «Bilan de compétences», qui permet de valider les compétences professionnelles acquises en dehors du dispositif d'enseignement formel. L'initiative peut être prise par

⁽¹¹⁾ Le Luxembourg aurait normalement dû être inclus dans ce chapitre. Après avoir consulté les représentants de l'éducation nationale, le Cedefop est parvenu à la conclusion que les activités dans ce domaine étaient trop peu développées pour justifier une étude nationale.

l'entreprise ou par la personne concernée elle-même. Ce droit a été renforcé par la loi de décembre 1991, qui autorise les salariés à prendre un congé de formation pour l'établissement du bilan de compétences. Conformément à la loi de 1991, le bilan de compétences a pour objectif de permettre au salarié «d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles ainsi que ses aptitudes et ses motivations afin de définir un projet professionnel ou de formation». L'établissement du bilan comprend trois phases. La première, la phase préliminaire, est destinée à déterminer les motivations et les besoins du salarié et à présenter les procédures/la méthodologie de l'établissement du bilan. La deuxième est une phase d'investigation consistant à analyser et à cartographier la motivation, les centres d'intérêt personnels et professionnels ainsi que les compétences personnelles et professionnelles. Dans la troisième phase, les résultats des analyses sont présentés au candidat et servent de base à un dialogue sur ses projets de formation et de carrière. Un document de synthèse supposé identifier clairement ses compétences personnelles et professionnelles lui est remis pour terminer, ce qui doit l'aider à clarifier ce qu'il doit faire pour réaliser ses projets. Le processus décrit demande en moyenne 19 heures. Au total, 700 centres de bilan ont été créés dans toute la France. En 1994, ils ont établi 125 000 bilans, dont le coût est estimé à 340 millions de FF. Les demandes provenaient pour les trois quarts de salariés, dont 52 % de femmes, 44 % de jeunes de 16 à 25 ans et 47 % de personnes de 26 à 44 ans. Près de 50 % des personnes demandant un bilan mentionnent comme principal objectif l'élaboration d'un projet professionnel, 20 % la recherche d'emploi et 21 % la recherche de formation. Un très petit pourcentage, 1,9 % seulement, indique que le bilan était un premier pas fait pour obtenir la validation en référence à un certificat ou un diplôme du dispositif formel d'enseignement et de formation.

Le second dispositif est la loi de juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels, qui a un lien direct avec le cadre national de diplômes et de certificats et reconnaît l'équivalence des compétences acquises dans le système formel d'enseignement et de formation et des compétences acquises en dehors de ce système. Cette loi, dont l'application est du ressort du Ministère de l'éducation et qui concerne le système de formation professionnelle initiale (certificat d'aptitude professionnelle (CAP)) et en partie le niveau du brevet de technicien supérieur (BTS), va de pair avec un dispositif d'évaluation des compétences et acquis professionnels (EVAP) mis au point par le Ministère de l'emploi, qui porte sur les certificats de formation continue délivrés par le ministère. Les certificats délivrés par le Ministère de l'éducation et celui de l'emploi reposent sur des référentiels (normes) mis au point en concertation avec les partenaires sociaux (Commissions paritaires consultatives, (CPC)). Normalement le travail des CPC portait sur des cursus de formation très spécifiques, mais la reconnaissance de l'expérience comme un parcours légitime vers la qualification implique d'inclure dans les référentiels les acquis de l'expérience. Les possibilités offertes par la loi de 1992, qui diffèrent des perspectives ouvertes par le bilan de compétences, n'ont pas encore été concrétisées. Merle (op. cit.) estime que le système d'acquisition des diplômes formels à travers la validation des acquis professionnels n'a démarré que lentement et qu'il est loin de répondre aux attentes des salariés.

Si les lois de 1985, 1991 et 1992 sont des indicateurs importants d'un changement d'état d'esprit envers les acquis non formels en France, les titres homologués par le Commission technique d'homologation (CTH) et les certificats de qualification professionnelle (CQP) peuvent être considérés comme une alternative au système de certification traditionnel, car ils sanctionnent l'acquisition de compétences (pratiques) immédiatement utiles dans les entreprises et sont moins directement liés au suivi d'un cursus. Les branches se sont lancées très prudemment jusqu'ici dans l'élaboration de CQP, le nombre de certificats délivrés annuellement ne dépasse guère 4000. Ils ont été conçus initialement pour certifier les qualifications des jeunes ayant suivi une formation en alternance mais aujourd'hui, les branches qui se sont engagées dans leur élaboration leur ont attribué des fonctions très différentes: certifications complémentaires de celles de l'éducation nationale, reconnaissance de compétences pouvant donner lieu à une progression dans les classifications, système de certification de branche parallèle à celui de l'éducation nationale.

À bien des égards, la France peut être considérée comme le pays d'Europe ayant l'expérience la plus longue, et aussi la plus large, en matière d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels. Leurs fondements légaux établis par les lois de 1985, 1991 et 1992 montrent clairement que les acquis non formels sont importants et qu'il convient de clarifier et de renforcer leur position par rapport aux acquis formels. En outre, l'expérience pratique tirée du système de Bilan de compétences est importante. Ce système a de l'importance aussi à l'extérieur de la France, en termes de coûts et de volume comme en termes de méthodologies. Plus que dans les autres pays d'Europe, les acquis non formels occupent une grande place dans le débat politique sur l'enseignement, la formation et le travail. Il est à l'ordre du jour des discussions politiques à l'échelon national entre partenaires sociaux et il est devenu un thème de recherche. Dans la proposition avancée par Michelle Virville d'élaborer des référentiels de qualification nationaux dans le cadre d'une structure tripartite, de manière que toutes les qualifications validées, quelle qu'en soit la base, soient formulées dans un langage commun, on peut voir un exemple de l'importance croissante attribuée à cet aspect en France. D'autre part, en raison de l'attachement traditionnellement très fort aux certificats et diplômes formels, on peut penser que l'on ne fera pas automatiquement confiance aux acquis non formels, comme c'est le cas pour les savoirs formels. En France, comme dans d'autres pays, la reconnaissance légale des acquis non formels n'est qu'un premier pas et cela ne signifie pas forcément que les alternatives au système formel sont acceptées d'une manière générale.

En Belgique, la situation est très différente. D'après les informations disponibles (Cedefop 1999i), il n'y a pratiquement pas de débat sur ces questions et très peu d'initiatives ont été prises pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels. La formation professionnelle est assurée par les établissements d'enseignement, en particulier par les établissements de formation et d'enseignement techniques et professionnels. Un très faible pourcentage de jeunes s'oriente vers un apprentissage. Peut-être y a-t-il un lien entre la prédominance de la formation à l'école et le manque d'attention aux acquis non formels. Cette question doit être examinée dans des études futures du Cedefop.

Il convient toutefois de mentionner une initiative prise par le Conseil de l'éducation et de la formation de la communauté francophone de Belgique. Celui-ci a suggéré en 1997/98 de réformer (harmoniser) le système entier de validation des compétences professionnelles acquises dans la formation initiale et continue. Il propose d'élargir la conception de la qualification, c'est-à-dire de définir la qualification comme la totalité des compétences nécessaires pour exécuter une tâche ou des tâches liées entre elles constituant une profession. L'accent est placé sur les acquis expérimentiels, ce qui tend à montrer que les acquis non formels pourraient être inclus dans les pratiques d'évaluation du système belge d'enseignement et de formation. Bien que la Belgique soit limitrophe de la France et des Pays-Bas, l'influence de ces deux pays est très faible. Ni les activités de la France dans ce domaine au cours de 15 dernières années, ni les expériences néerlandaises ne semblent avoir eu beaucoup de répercussions sur le système belge. Il est difficile de prédire si cela changera dans un proche avenir.

1.3. Conclusions

D'une manière générale, la prise en compte des compétences acquises dans le cadre du travail, des activités de loisir et chez soi, a moins pour but d'accroître la capacité d'apprendre que d'améliorer la qualité du processus cognitif. À ce qu'il semble, les efforts d'identification des acquis non formels observés dans les États membres sont motivés par l'espoir de distinguer et d'utiliser des formes d'acquisition de savoir différentes de celles du système formel. Comme l'indique le Livre blanc (1995), il est nécessaire d'élargir la base de savoir, de combiner les qualités de l'enseignement spécialisé dispensé par les établissements d'enseignement et de formation et celles de la qualification fondée sur l'expérience dans le contexte concret et pratique de la vie active et de la vie de tous les jours.

La place et l'attention croissantes accordées aux acquis non formels ne sont donc peut-être pas aussi paradoxales qu'il y paraît à première vue. On peut peut-être interpréter ce nouvel état d'esprit comme une manière plus adulte de comprendre la dynamique sous-jacente à la reproduction et au renouvellement des savoirs et des compétences. Cette manière de voir insiste sur le caractère hétérogène de l'acquisition de savoirs. L'acquisition de savoirs ne saurait être normalisée, et nous devrions plutôt utiliser et combiner le plus grand nombre et la plus grande variété possibles de formes.

Les méthodologies et les institutions d'évaluation des acquis non formels peuvent être considérées comme les instruments indispensables pour construire des passerelles entre les différentes formes d'acquisition de compétences, entre l'école et le monde du travail, et entre la formation initiale et la formation continue. Généralement, les pays de l'UE/EEE ont encore un long chemin à parcourir. Il y a peu d'exemples de méthodologies et/ou d'institutions entièrement intégrées aux systèmes nationaux permanents. S'il existe davantage d'exemples de pays ayant créé les bases légales de ce genre de système, il reste encore à mettre en place des projets d'expérimentation et à les transposer dans la pratique sur une base permanente.

Bien qu'incomplètes, les expériences et la planification en cours dans la plupart des États membres de l'UE/EEE sont des signaux importants d'un changement de perspective. Une attention croissante est attachée aux compétences acquises en dehors du système formel d'enseignement et de formation. Il est difficile de prédire quel sera le rôle exact des méthodologies et des institutions d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels. Toutefois, le projet du Cedefop sur l'identification, l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels a permis de discerner dans tous les États membres une tendance croissante à renforcer les liens entre les domaines formalisés et non formalisés de la formation.

Bibliographie

Adult Learning in Denmark / Undervisningsministeriet. Copenhague: UVM, 1997.

Carneiro, R.; Conceicaö, P. *Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting Industrial development patterns in the Portugese industry*, Lisbonne et Austin, Texas (Projet.À paraître), 1998.

Castillo, Juan; Alas-Pumarino, Andres; Santos, Maximiano. *Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Spain*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000. (Cedefop Panorama series, 100).

Collingro, P; Heitmann, G; Schild, H. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen: Deutschland*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Panorama series, 72).

Enseigner et apprendre: vers la société cognitive: livre blanc sur l'éducation et la formation / Commission européenne, DG XXII. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.

Eraut, Michael et al. *The assessment of NVQs*. (Research Reports; 4). Brighton: University of Sussex, 1996.

Görner, R. *Statement anlässlich der Presskonferenz 13. Januar 1999*. Bonn: DGB, 1995, N° 2, p. 34-43.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning. Ireland. Thessalonique: Cedefop, 1998.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Austria. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Greece. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Italy. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Norway. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Finland. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Denmark. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Sweden. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: methodological study of the Dutch system. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Identification, validation and accreditation of prior and informal learning: United Kingdom report. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Panorama series, 70)

Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel: France. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Panorama series; 71)

Méhaut, P. Le diplôme, une norme multivalente. In Möbus, M.; Verdier, E. *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne*, 1977.

Merle, Vincent. L'évolution des systèmes de validation et de certification: quels modèles possibles et quels enjeux pour la France? In: *Revue européenne «Formation professionnelle»*, septembre – décembre 1997, n° 12, p. 74-81.

Disponible sur Internet: <http://www2.training.village.gr/download/journal/bull-12/12-97-fr.pdf> [Consulté 30.5.2002]

Wolf, A. *Competence based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

2. Pourquoi mesurer le capital humain?

Riel Miller ⁽¹²⁾

2.1. Introduction

Cette question fait partie de celles auxquelles on peut apporter une réponse plus complète en examinant ce qui peut se produire dans le futur. Bien entendu, les questions et réponses «contingentes» de ce genre ont leurs racines dans le passé et le présent. Mais, comme nous le justifierons dans les pages qui suivent, l'analyse est beaucoup plus riche si l'on tient compte des développements qui pourront intervenir dans les vingt à trente années à venir. L'examen de ce qui peut se produire à moyen et long terme donne un éclairage nouveau à la question des raisons pour lesquelles il importe d'améliorer la qualité de l'information sur le capital humain et de la manière dont elle peut l'être.

Cet exercice revient à se mettre à la place de ceux qui cherchaient la réponse à une question posée il y a longtemps: pourquoi instituer la scolarité obligatoire pour tous? À cette époque, il y a plus d'un siècle, la réponse n'allait pas de soi. Pourquoi le gouvernement priverait-il les parents du revenu ou des bras de leurs enfants qui travaillaient aux champs, à l'usine ou à la mine? Qui pouvait affirmer que ces nouveaux élèves seraient capables de rester assis dans la salle de classe et d'apprendre? Pourquoi les livres sont-ils un meilleur maître que l'expérience? Pourquoi apprendre aux enfants à obéir à un étranger? Pourra-t-on construire suffisamment d'écoles, trouver assez de professeurs? Les recettes fiscales seront-elles suffisantes pour financer les écoles?

Au fil des ans, on a trouvé une foule de réponses convaincantes. Elles n'étaient pas les mêmes dans tous les pays, et toutes les questions n'ont pas été résolues. Il n'en reste pas moins que la praticabilité et la validité économique et sociale de la structure légale et institutionnelle du système scolaire sont maintenant en général largement admises. Cette légitimité durement conquise est largement enracinée dans les changements de grande envergure qui se sont opérés à l'occasion du long processus d'industrialisation et d'urbanisation. Aujourd'hui, il semble évident, non seulement que la scolarité universelle et obligatoire est faisable, mais encore que sans elle, nous n'aurions pas les sociétés industrielles riches qui caractérisent les pays de l'OCDE.

Le fait que les réponses aux questions posées hier aillent aujourd'hui de soi n'est pas une grande consolation pour les décideurs du 19^e siècle défunts depuis longtemps, qui n'avaient

⁽¹²⁾ Les opinions exprimées dans ce document représentent le point de vue personnel de l'auteur. Adresse Internet pour le programme international de l'OCDE «Futures» <http://www.oecd.org/sge/au>. Adresse e-mail: riel.miller@oecd.org.

pas la tâche facile et dont les arguments en faveur de la création d'une vaste infrastructure scolaire ne pouvaient être fondés que sur des conjectures. De même, aujourd'hui, les arguments en faveur de la mise en place des cadres nécessaires pour pouvoir mesurer le capital humain semblent probablement aussi tirés par les cheveux que les propositions d'institution de la scolarité obligatoire pour tous il y a un siècle. L'avenir et les événements confirmeront ou infirmeront leur bien-fondé. Beaucoup de questions capitales restent sans réponse. Qu'entend-on par la «mesure du capital humain»? Peut-on mesurer le savoir? En quoi les infrastructures nécessaires pour mesurer le capital humain de manière efficace, efficiente et universelle se justifient-elles? Les systèmes de références existants risquent-ils d'être sapés? Assimiler la personne au capital est-il déshumanisant?

Ni ces questions, ni les essais timides de réponse qui émergent dans le cadre de la transition vers la «société cognitive» ne nous sont aussi familiers que les débats actuels sur l'avenir de l'enseignement ou la réforme de l'éducation. Néanmoins, comme nous le verrons brièvement dans les pages qui suivent, les changements économiques et sociaux – qui ont commencé dans les pays de l'OCDE – peuvent créer la nécessité, mais aussi la capacité, de procéder à une mesure universelle, tout au long de la vie, peu coûteuse et précise du capital humain.

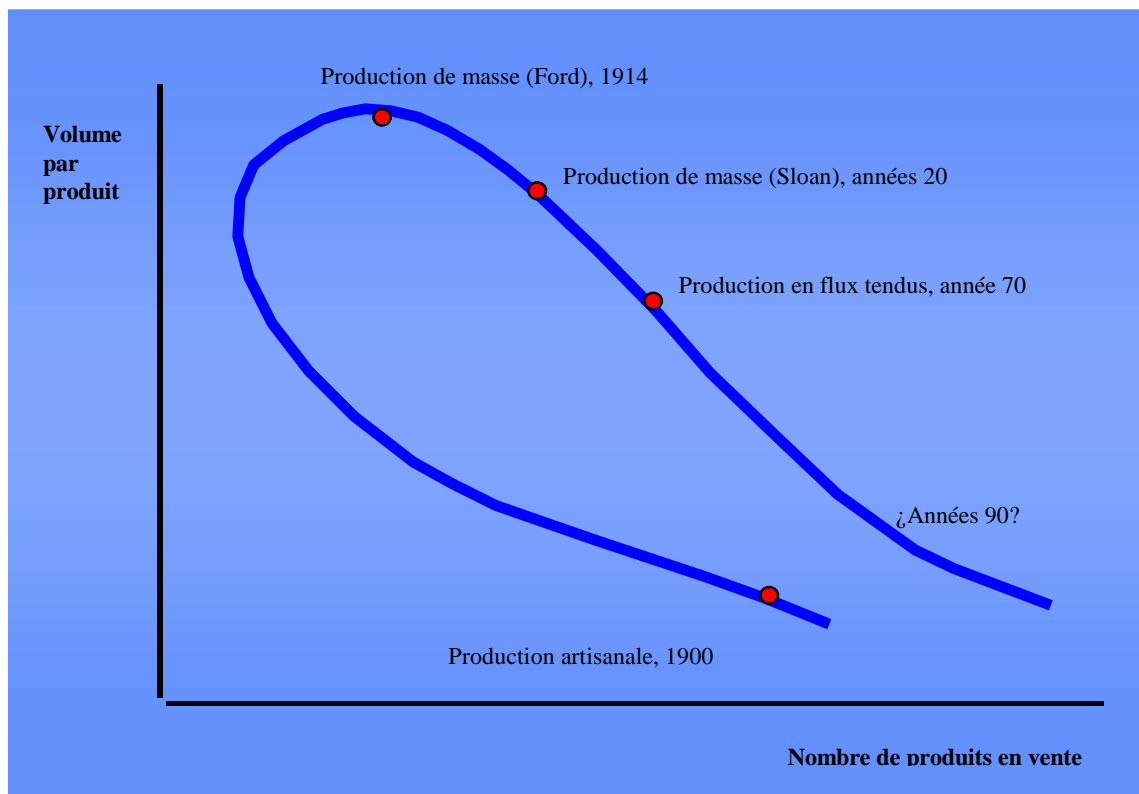
2.2. Émergence d'une économie et d'une société cognitives

Trois caractéristiques de l'économie et de la société cognitives émergentes faciliteront et nécessiteront probablement l'adoption de méthodes beaucoup plus efficaces de mesure du capital humain: a) l'intensité de savoir croissante dans l'activité économique, b) l'intégration de la production et de la consommation et c) la transformation du processus de décision sociale.

2.2.1. Intensité de savoir dans l'activité économique

De nombreux indices signalent que le facteur «savoir» joue un rôle de plus en plus déterminant dans l'activité économique. L'une des tendances les plus importantes est l'abandon de la production de masse d'articles de conception fixe ou développés une fois pour toutes. Dans les branches types de la production de masse, comme l'industrie automobile (graphique 1), le nombre de modèles (nombre de produits) est relativement limité. Henry Ford a expliqué les limites de la production de masse des premiers temps avec cette boutade célèbre: «Vous pouvez choisir (pour votre automobile) la couleur que vous voulez, tant que c'est du noir.»

Graphique 1: Investissement dans la conception dans l'industrie automobile



Source: J.P. Womack, D.T. Jones y D. Roos, *The Machine that Changed the World*, Rawson Associates, 1990.

Aujourd'hui, dans les pays de l'OCDE, la tendance majeure peut se définir comme la «personnalisation de masse», non seulement dans l'industrie, mais encore dans le secteur actuellement dominant des services. Les prestataires de services, des épiceries aux magasins de vêtements en passant par les compagnies aériennes et les universités, cherchent tous à tracer le profil de leurs clients pour leur proposer un service sur mesure. Même les *fast-foods* comme McDonalds s'efforcent d'élargir la gamme de leurs produits pour répondre aux goûts locaux et aux souhaits individuels. Par exemple, un bar de spécialités de salades, où le client compose sa salade lui-même, et fixe la quantité. En d'autres termes, l'individu contribue pour une part importante, voire décisive (la décision d'acheter) à la conception du produit fini.

Même si une grande partie des initiatives de personnalisation sont encore modestes, et opèrent à partir d'un choix limité proposé par le fournisseur, la tendance se dessine nettement. La part de connaissance – notamment sur les goûts ou les souhaits spécifiques du client – investie dans les biens et les services augmente. À la place de la valeur ajoutée d'ordre conceptionnel apportée à un produit par l'ingénieur ou le concepteur, les exécutants et les consommateurs coopèrent pour réaliser un produit de très grande valeur, qui a souvent des qualités uniques. Le graphique 1 illustre cette évolution pour l'archétype du produit de masse, l'automobile. À la fin de la production artisanale et à l'entrée dans l'ère de la production de masse, la part de la conception dans chaque unité produite a diminué. Puis, à mesure que progressaient les

techniques de fabrication, il est devenu possible de proposer au consommateur certaines options. Il n'est pas exclu qu'à l'avenir, le consommateur puisse participer à la conception de son véhicule. Si cette vision se réalise, cela signifie le début de la fin des distinctions établies depuis longtemps entre l'offre et la demande, la production et la consommation.

2.2.2. Intégration de la production et de la consommation

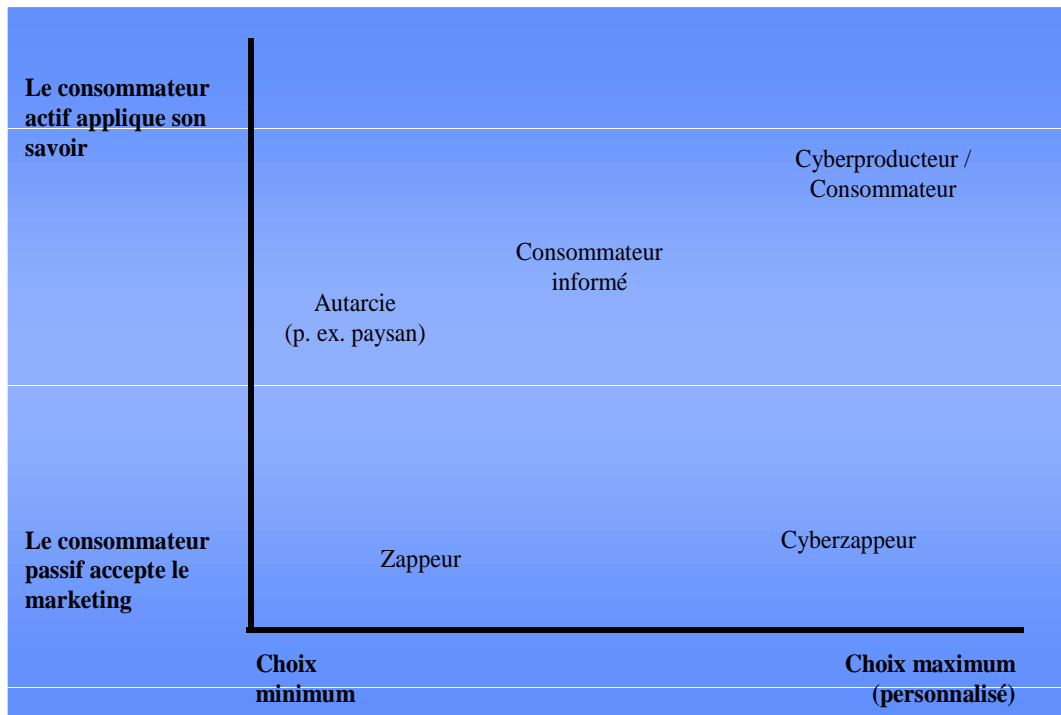
Ces changements ne s'opéreront pas du jour au lendemain. Par exemple, la diffusion des états d'esprit, des habitudes, des compétences en gestion et des infrastructures matérielles – des centres commerciaux aux autoroutes – caractéristiques de l'ère de la production et de la consommation de masse et de la société de consommation, a demandé de nombreuses décennies et impliqué nombre de changements profonds. Durant ce processus, le producteur et le consommateur n'avaient plus que des liens indirects. Entre eux, il y avait une longue chaîne de projeteurs, de sous-traitants, de grossistes, de distributeurs et de commerçants. Peu à peu, le consommateur a cessé de produire lui-même, de cultiver son jardin ou de tricoter ses chaussettes. Des prix bas pour des produits de qualité uniforme ont été le moteur qui ont permis aux techniques de production de masse de s'établir, puis d'évincer les sources d'approvisionnement traditionnelles prédominantes et de transformer les relations avec le consommateur, et même les goûts.

La production de masse a entraîné une baisse des prix de produits jusqu'alors inabornables ou trop coûteux et le consommateur faisait son choix dans l'assortiment proposé par un grand magasin, ou même achetait par correspondance. La cuisine maison et les vêtements confectionnés par la couturière locale ont été supplantés par les produits fabriqués dans une usine lointaine et vendus dans les grandes surfaces et les grands magasins. Il n'y a pas de raison de faire le panégyrique de certains produits et services «du jardin» ou «faits maison», dont le choix est limité et la qualité souvent médiocre. D'autre part, les biens de consommation et les services produits en masse abordables ont contribué pour beaucoup à l'amélioration du niveau de vie. Du point de vue de la créativité, l'ère de la production de masse a toutefois déresponsabilisé l'individu. La plupart n'avaient plus besoin de maîtriser certaines techniques pour fabriquer ce qu'ils voulaient, ils achetaient les produits disponibles. Et à mesure que la législation relative à la sécurité et à la protection des consommateurs se mettait en place, il devenait raisonnable de considérer la qualité des produits (ou au moins un minimum de sécurité) comme allant de soi. Les consommateurs n'avaient plus à prendre de responsabilités et à acquérir les connaissances approfondies requises pour produire ou faire un contrôle de qualité.

Le graphique 2 illustre l'étendue des choix et les degrés de responsabilité des consommateurs. À une extrémité, en bas à gauche, il y a le consommateur passif, qui choisit peu et qui, quand il choisit, a tendance à prendre le produit vanté dans la dernière campagne de publicité. À l'autre extrémité, en haut à droite, il y a le «cybercréateur», qui va plus loin que le consommateur d'aujourd'hui qui s'informe et s'efforce de choisir ce qu'il y a de mieux, tout en restant foncièrement passif, c'est-à-dire en acceptant ce qui est proposé. Le

«cybercréateur», lui, rompt avec le modèle actuel, prédominant, de la consommation de masse, en devenant un acteur essentiel dans le processus de production.

Graphique 2: *Activisme et choix des consommateurs*

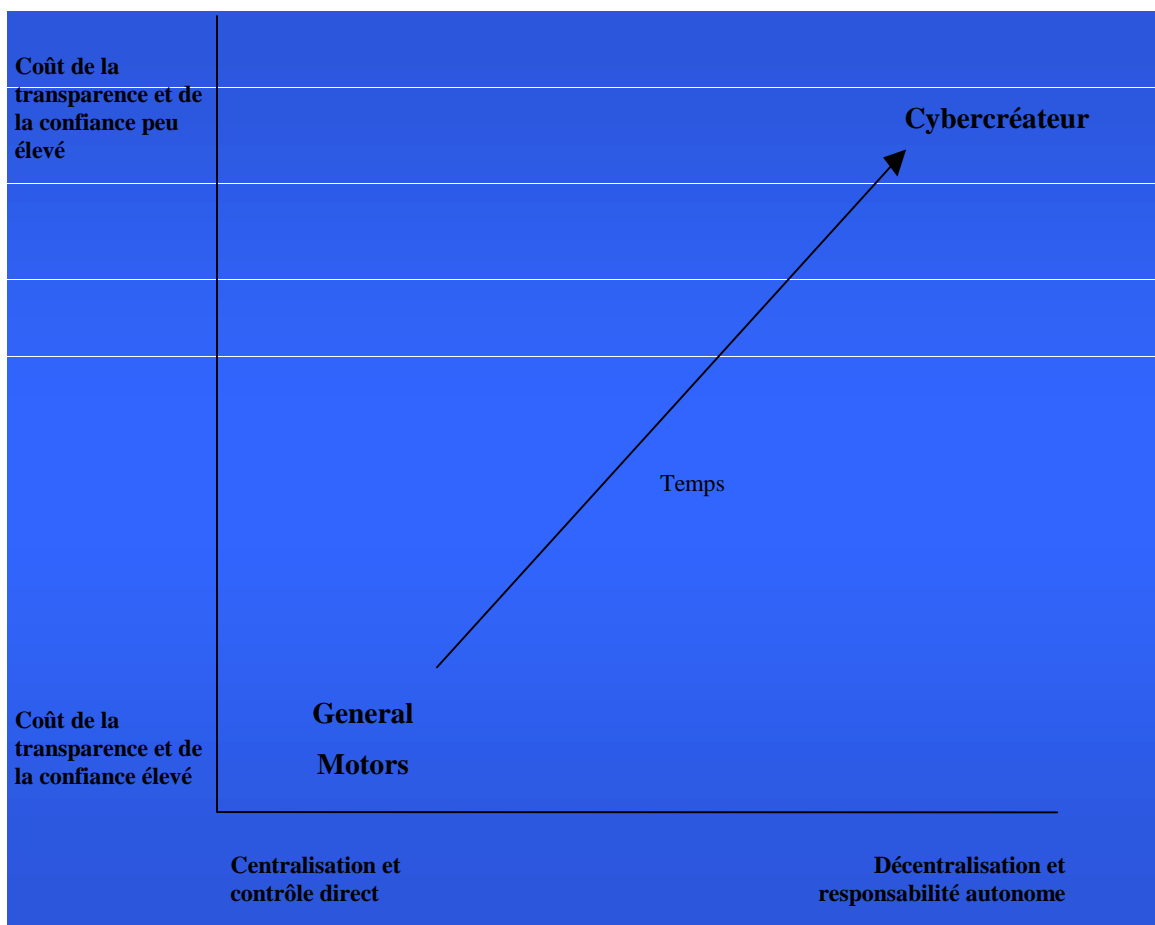


La probabilité de passer d'une société de «zappeurs apathiques» à une société dominée par les «cybercréateurs» ne semble à première vue pas aussi évidente que la transition à laquelle nous assistons actuellement vers une production à forte intensité de savoir. Il est difficile aujourd'hui de s'imaginer que la majorité voit dans le choix autre chose que la possibilité de choisir dans un catalogue, le rayon d'un magasin ou de se laisser inspirer par la publicité. La passivité et l'ignorance, entretenues par des décennies de consommation de masse, sont profondément enracinées dans les schémas de comportement et d'organisation de la vie quotidienne. Pourtant, un ensemble impressionnant de forces technologiques, économiques et sociales agissent pour créer les incitations et exploiter les opportunités qui pourrait faire de beaucoup des «cybercréateurs».

Si elles sont harmonieusement synchronisées, cinq forces maîtresses suffiraient pour surmonter la passivité et la déresponsabilisation assez commodes caractéristiques de l'ère de la production et de la consommation de masse. La première est l'aspiration, inhérente à l'être humain (qu'elle soit minimaliste ou gloutonne), à des biens et des services concordant avec sa définition personnelle de la qualité. La seconde est la course entre les fournisseurs, qui veulent être les premiers à proposer des biens ou des services personnalisés et vaincre ainsi leurs concurrents. La troisième est le flux d'informations nécessaire pour que la créativité des consommateurs et des producteurs devienne abordable. La quatrième, qui est présentée dans

les graphiques 3 et 4, se définit comme les changements dans le monde du travail, qui renforceront sans doute la capacité à prendre des initiatives et des responsabilités. Enfin, la cinquième force majeure qui contribuera à éjecter le zappeur de son fauteuil est une implication plus grande, consciente et directe, dans le monde environnant, provoquée par un grand nombre de changements sociaux importants et souvent perturbants, allant de la famille recomposée et de l'émergence de réseaux communautaires, à une conscience accrue de la diversité culturelle, en passant par la transformation de la structure démographique (voir la sous-section suivante).

Graphique 3: La fin de l'entreprise?

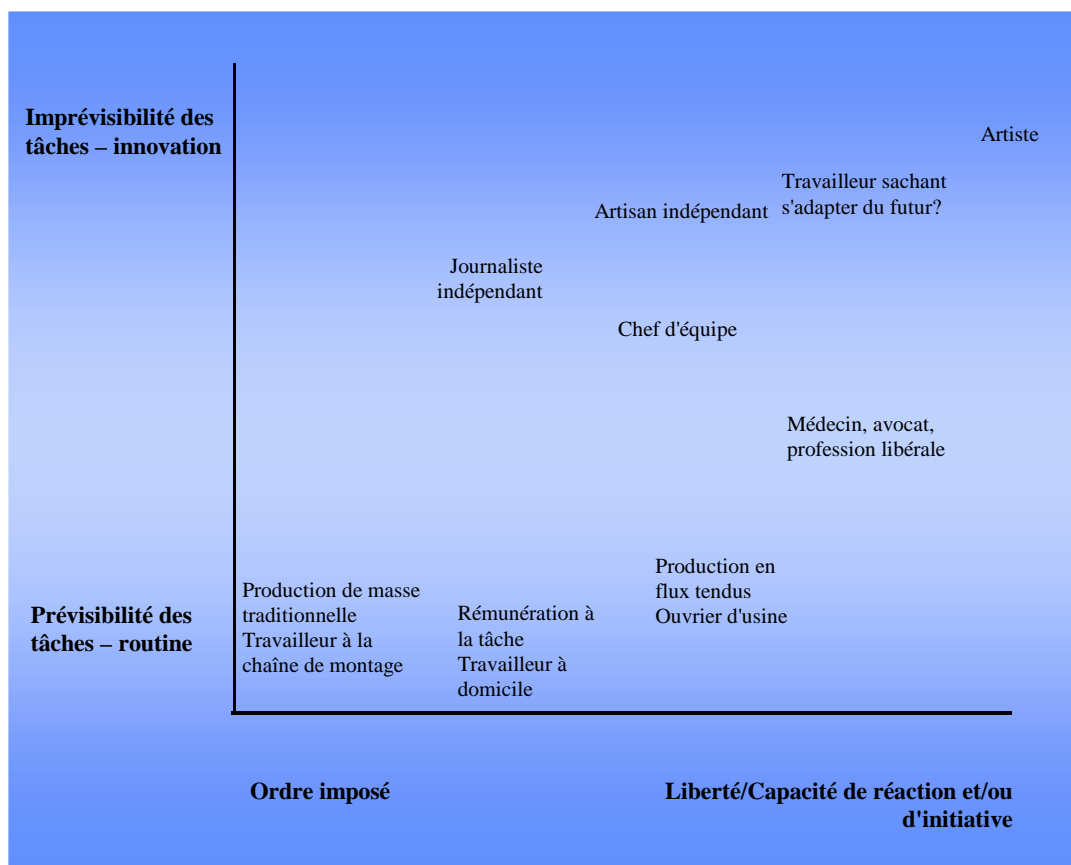


Toutes ces tendances sont interdépendantes. Par exemple, les consommateurs prenant davantage d'initiatives et assumant davantage de responsabilités, les producteurs devront eux aussi changer – en partie en réponse à la pression de la demande et en partie à cause de l'évolution des modèles d'entreprise résultant de la pression de la concurrence et de la recherche du profit pour les innovateurs. Cela étant, l'entreprise, en particulier telle qu'elle est généralement organisée aujourd'hui, n'est pas nécessairement un élément permanent de la vie économique. Comme la production de masse, l'évolution de l'économie et de la société

cognitives tirera sa dynamique de l'élan imprimé par les vagues d'innovation dans l'organisation, le financement et la gestion des entreprises.

Le graphique 3 montre ce qui pourrait se produire à la longue si – en raison d'une baisse des coûts de l'échange d'informations et de la facilité à établir des relations de confiance – la production dans l'entreprise telle qu'elle est organisée actuellement cède la place à un système de production dominé par les cybercréateurs. L'indépendance des travailleurs ira en augmentant. Comme le montre le graphique 4, cela signifie passer d'un système de travail traditionnel à la chaîne avec un ordre imposé, où les tâches sont prédéterminées, à la liberté de l'artiste, impondérable, même si le degré de créativité n'est pas le même. Le cheminement du quadrant inférieur gauche au quadrant supérieur droit des graphiques 3 et 4 est une rupture radicale qui laisse derrière elle un ordre social et économique dominé par les entreprises de l'ère industrielle comme General Motors, pour se diriger vers un monde nouveau de créateurs décentralisés et autonomes organisés de différentes manières.

Graphique 4: *Adaptabilité, prévisibilité des tâches et liberté d'organisation*

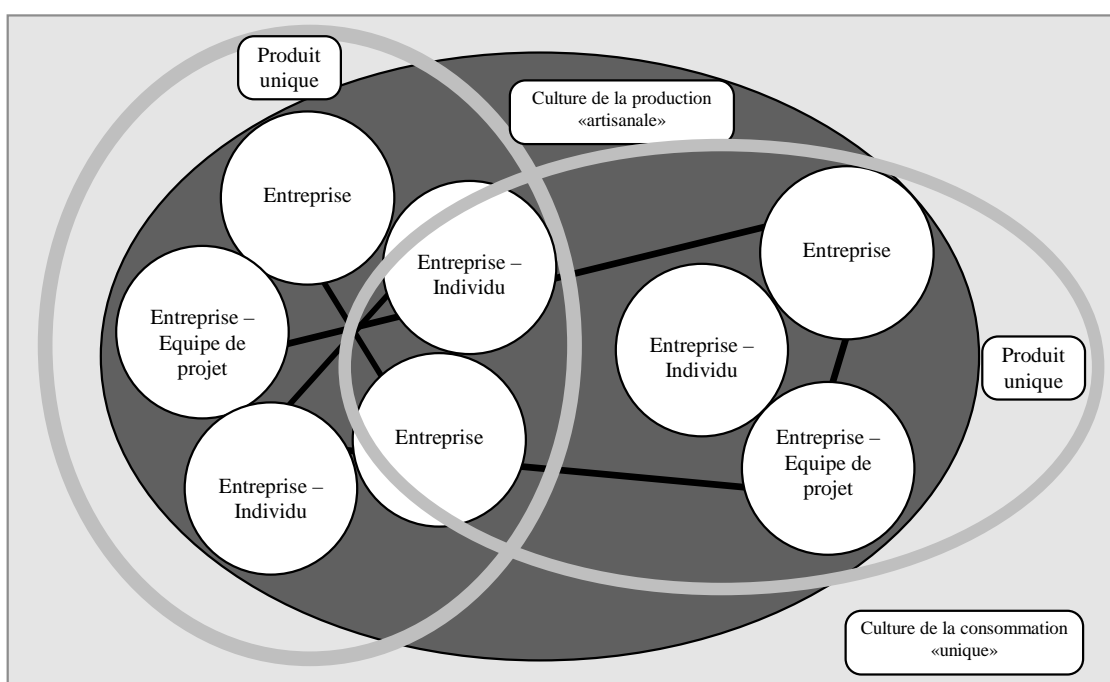


Un tel bond est loin d'être prévu d'avance. D'une part, des changements d'une très grande ampleur seront nécessaires pour retrouver la transparence et la confiance que l'on ne trouvait autrefois que dans le giron protecteur de l'entreprise. Comme les consommateurs habitués à choisir dans les rayons des supermarchés, les travailleurs sont généralement habitués aux règles qui restreignent l'initiative personnelle et ils s'en accommodent parfaitement. Cela est

très rassurant, car le fardeau de la prise de décision – et la nécessité de s’assurer de la véracité et de la fiabilité des informations requises (que ce soit sur la sécurité des produits pour le consommateur ou la coopération au niveau de la chaîne de montage/du bureau pour le travailleur) – est réduit au minimum. Dans l’espace protégé de l’entreprise ou du magasin, le coût de la transparence (accès à l’information) et de l’instauration de la confiance (évaluation/négociation du degré d’exactitude de l’information) est fortement réduit, en raison notamment de la proximité physique et d’une culture commune (tacite et explicite). La contribution de la production et de la consommation de masse à l’efficacité est dérivée de ces coûts moins élevés. Du fait du rétrécissement de la portée des décisions, les exigences quant à la capacité d’apprendre des travailleurs et des consommateurs sont elles aussi limitées, d’où une baisse des dépenses en la matière.

Pour la plupart des individus, que ce soit les travailleurs à qui sont données des instructions sur ce qu’il faut produire et sur la manière de produire, ou les consommateurs qui se fient à la sécurité d’un produit, les institutions et la culture de l’ère de la production et de la consommation de masse restreignent considérablement le degré de responsabilité et d’effort. En revanche, l’intégration complète de la production et de la consommation implique que chaque produit ou service est fabriqué ou fourni suivant les exigences spécifiques de l’individu. Ses chaussures, ses vêtements, sa maison, ses aliments, son programme éducatif sont tous faits sur mesure et à son goût. Pour les travailleurs et les consommateurs, la charge d’acquérir les connaissances requises pour s’acquitter de ces tâches change de registre. On a ici une culture totalement différente de celle de l’ère de la production et de la consommation de masse. Le graphique 5 montre comment se présente un monde de produits uniques, conçus par le consommateur et réalisés en coopération avec les fournisseurs – qui peuvent être des individus, des équipes ou des entreprises.

Graphique 5: *La culture de la production artisanale et de la consommation unique*



La viabilité de ce monde dépendra en grande partie de la facilité avec laquelle les consommateurs développeront leurs goûts et trouveront des fournisseurs fiables et qualifiés avec lesquels ils coopéreront pour obtenir le produit souhaité. Les producteurs devront également trouver des moyens peu coûteux, adaptés et fiables d'indiquer ce qu'ils savent faire. Autrement dit, il sera capital de trouver de nouveaux moyens d'encourager l'acquisition de savoirs (le flux de capital humain) et d'informer sur les compétences de l'individu (les réserves de capital humain). Telle est l'économie cognitive, car dans cette économie, l'acquisition de savoirs est l'activité fondamentale. Non pas l'acquisition de savoirs strictement technocratiques, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, sanctionnée par des titres et des diplômes et par des tests qui permettent d'entrer dans la hiérarchie méritocratique, mais considérée comme la base de l'action créative. Du côté de la demande, les consommateurs apprennent sans discontinuer à cultiver leurs goûts et cherchent les moyens de les exprimer. Du côté de l'offre, la notion de «formation par les clients» prend une signification nouvelle dès lors que le processus de production devient un effort conjoint pour combiner le savoir technique du producteur à la créativité du consommateur.

Cette révolution culturelle dans la vie économique ne se produira pas du jour au lendemain et elle s'accompagnera d'une transformation du même ordre dans le tissu social environnant de lois, de règlements, de coutumes, de valeurs et d'institutions. Tout comme l'émergence de la consommation et de la production de masse est allée de pair avec un remodelage du contexte social plus large dans les pays de l'OCDE – suffrage universel, changements dans les structures familiales, sécurité sociale, etc. – on peut s'attendre à ce que l'avènement de la société cognitive soit l'occasion d'un remodelage du paysage social.

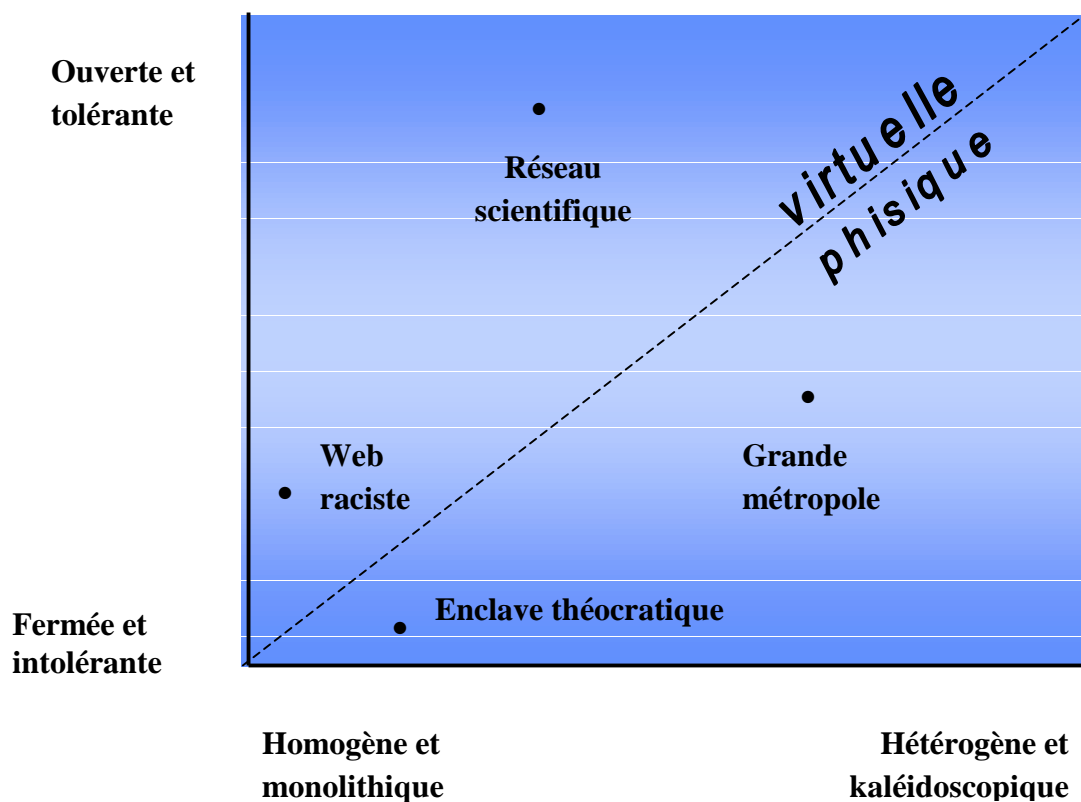
2.2.3. Transformation du processus de décision sociale

Dans beaucoup de parties du monde, l'autonomie et les sociétés homogènes cèdent la place à l'interaction, l'interdépendance et une société hétérogène. Divers facteurs entrent en jeu, de la télévision par satellite et de l'expansion des voyages aériens à la baisse des coûts de l'échange d'informations grâce à Internet en passant par les vagues incessantes de migrations. De grands pans de la population mondiale ont maintenant accès à des idées, des cultures, des biens, des services et des gens jusqu'ici inaccessibles ou dont ils ignoraient jusqu'à l'existence. Leurs horizons s'élargissent et des perceptions auxquelles ils étaient très attachés volent en éclats. Les définitions établies du statut social, de l'identité et de l'autorité sont malmenées, bien souvent sans être remplacées par d'autres définitions convaincantes ou pratiques. En dépit des contrecoups et des craintes que suscitent ces changements, il semble que la tendance aille dans le sens d'une plus grande tolérance et d'une plus grande ouverture d'esprit – motivées en grande partie par le pragmatisme en matière économique.

Le graphique 6 illustre deux dimensions des changements qui s'opèrent dans le tissu social. Sur l'axe horizontal, il y a le degré de diversité ethnique, linguistique ou culturelle – homogène et monolithique à une extrémité, et hétérogène et kaléidoscopique à l'autre. Sur l'axe vertical, il y a l'état d'esprit fondamental de la société – c'est-à-dire le degré d'ouverture

et de tolérance envers les autres et les idées nouvelles – avec l'étroitesse d'esprit et l'intolérance à une extrémité et l'ouverture et la tolérance à l'autre. L'espace est partagé, sans exclusivité, entre deux types de communautés – l'une étant la communauté physique et l'autre la communauté virtuelle naissante du cyberspace. Du côté de la communauté physique, par exemple, un grand nombre de grandes métropoles du monde fournissent la démonstration que des gens venant de contextes distincts et ayant des horizons et des *credo* différents peuvent généralement vivre et apprendre ensemble. De l'autre côté, il est très facile de trouver des exemples de toutes sortes de communautés, y compris de communautés racistes dont les membres sont dispersés sur toute la planète, tout en étant unis dans leur intolérance envers les gens de race différente de la leur. Sans prétendre être exhaustif, ce graphique montre les nombreux produits qui peuvent résulter des bouleversements dans la composition de la société et ses états d'esprit ou ses valeurs.

Graphique 6: Composition de la société, ouverture et tolérance – virtuelle et physique

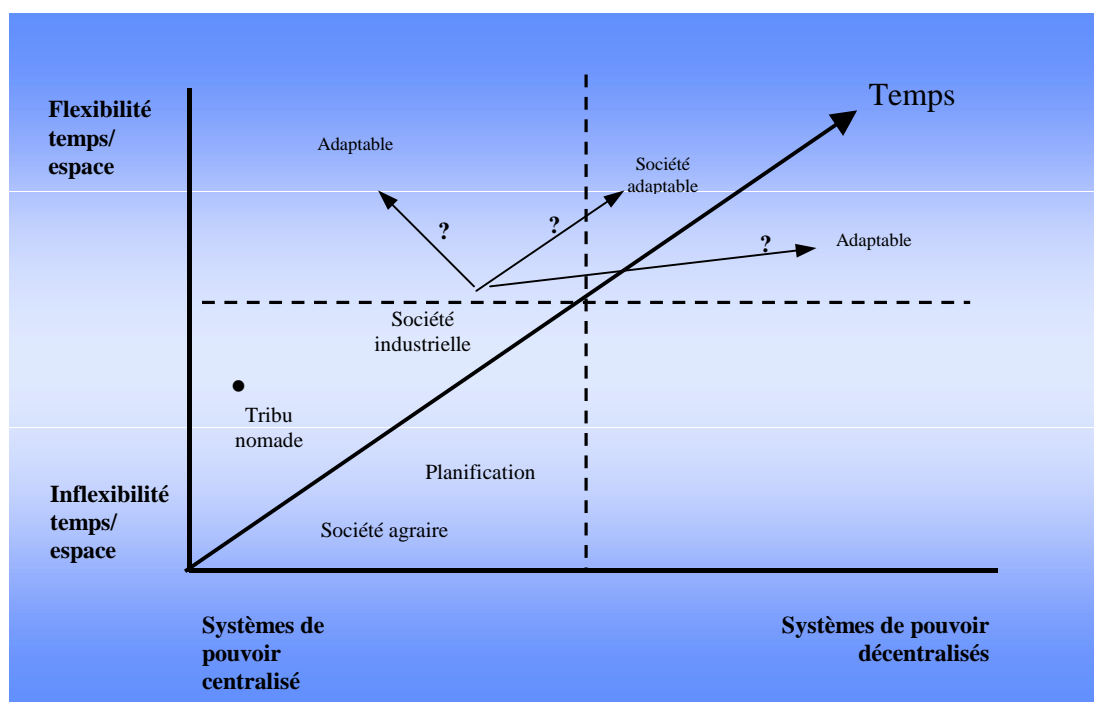


Il reste à voir lesquelles de ces tendances prendront le dessus. La tendance évoquée plus haut à une production à forte intensité de savoir et à la fusion éventuelle de l'offre et de la demande peut être l'un de ces facteurs qui favoriseront une plus grande ouverture et l'acceptation de la diversité. Il est presque certain que ces changements seront associés à des progrès technologiques significatifs facilitant les contacts et les échanges à tous les niveaux de la société – au niveau local comme au niveau mondial. L'interconnectivité ira sans doute de pair avec l'accumulation d'interdépendances, et la complètera même. Des interdépendances fortes sont des aspects relativement incontournables d'une division économique du travail plus sophistiquée (ici aussi aux niveaux local et mondial) et la réalité de notre destin écologique

commun sur une petite planète. S'isoler ou se retirer des échanges ouverts, des interrelations sans contraintes et de la coopération planétaire n'est pas une bonne solution et c'est une alternative inopérante. Il est peu probable que l'autarcie détourne des gains de productivité engendrés par la spécialisation et les échanges, ou de l'obligation de s'attaquer ensemble aux problèmes environnementaux tels que le changement climatique qui traverse les frontières et les lignes de démarcation politique sans en demander l'autorisation.

Un monde à la fois interconnecté et interdépendant, sous des formes mesurables et reconnues par la plupart, peut aussi encourager une floraison de modèles organisationnels et de systèmes de responsabilité/d'autorité. Le graphique 7 examine ces options en termes de degré de flexibilité temps/espace et de décentralisation de l'autorité ou du pouvoir de décision. Le rapport entre la flexibilité temps/espace et l'interconnexion/interdépendance est peut être le plus clair. Cela peut paraître quelque peu banal, mais quand on vit en autarcie ou que l'on pointe à la porte de l'usine, la marge de flexibilité est restreinte, car on n'a guère de possibilités de choisir le lieu où l'on vit, ni le lieu et le temps de travail. Les sociétés industrielles compensent cette rigidité temps/espace par des marchés de l'emploi relativement ouverts où la rotation des emplois offre la flexibilité. Il est pensable qu'à l'avenir, une division de plus en plus complexe du travail et des télécommunications efficaces permettent de vivre où l'on veut et de travailler quand et où l'on veut, sans avoir à renoncer à son emploi ou à ses relations sociales. Dans le monde entier et 24 heures sur 24, la présence de collaborateurs créatifs et de communautés de confiance pourrait conférer à la vie quotidienne une flexibilité temps/espace sans précédent. Dans cet avenir, les individus pourront choisir eux-mêmes le moment et le lieu où ils travaillent et le lieu où ils vivent, sans les contraintes ou les limites imposées aujourd'hui par les habitudes et les règles héritées de l'ère de la production et de la consommation de masse.

Graphique 7: Flexibilité et décentralisation dans le temps et l'espace



Quant aux systèmes d'autorité, il semble qu'un courant historique fondamental conduise à l'érosion du pouvoir centralisé, autocratique – que ce soit dans la famille, dans l'entreprise ou dans la société en général. À bien des égards, des changements très importants ont été mis en œuvre dans le courant du siècle au nom de la démocratie, du féminisme et de la liberté de croyance. Pour une grande partie de l'humanité, le père, le mari, le clergé, le patron, le châtelain et l'homme politique ont perdu une grande partie de leur pouvoir arbitraire, absolu. Bien entendu, nous ignorons ce que réserve l'avenir, mais les aspirations durables à une plus grande liberté pourraient se combiner à une plus grande autonomie économique de l'individu pour encourager un partage encore plus grand du pouvoir entre tous les groupes de la société. L'autodétermination de l'individu, non seulement en tant que consommateur ou que producteur, pourrait prendre une nouvelle signification à mesure que les enfants, les épouses, les travailleurs et les citoyens obtiennent (ou conquièrent) davantage de droits et de responsabilités et ont davantage de possibilités de choix. Il peut sembler quelque peu difficile de jauger comment une société peut fonctionner avec des systèmes d'autorité aussi radicalement différents. Sans doute, les parents étaient souvent aussi perplexes face aux revendications d'indépendance de leurs enfants que les chefs confrontés à la rébellion démocratique. Ce qui est assez certain, c'est que la capacité de prendre des responsabilités personnelles et de les exercer vraiment dépend en grande partie de la facilité avec laquelle on apprend. De ce point de vue, les systèmes d'autorité décentralisés et la société cognitive vont de pair.

Le passage à un état d'autodécouverte permanente, comme consommateur/producteur, et de responsabilité/d'engagement individuels, comme citoyen de la planète terre, transcende les pratiques et les aptitudes actuelles. Vus sous la perspective actuelle, les individus et les institutions semblent mal armés pour porter le fardeau de la créativité et de l'autonomie qui caractériseraient la vie quotidienne dans l'espace supérieur droit du graphique 7. Les exigences de savoir pour pouvoir prendre toute décision et initiative dans tous les domaines de la vie quotidienne et réaliser cette société semblent invraisemblablement lourdes. Toutefois, avant de rejeter ces options sous le prétexte qu'elles sont impraticables, il vaut la peine de se rappeler que la prospective dépend fortement de la rétrospective. Autrement dit, il est souvent arrivé que des changements socio-économiques majeurs soient considérés comme dépassant les capacités des individus et des institutions, jusqu'à ce qu'ils se produisent.

Prenons comme exemple l'instauration de la scolarité obligatoire et la vague de migrations vers les villes et les emplois non agricoles. Au fil des ans, des populations entières qui vivaient au rythme des saisons et du soleil, et dont les savoirs étaient transmis directement de génération en génération, sont passées à un mode d'existence régi par la montre et structuré avant tout par les comportements et les savoirs inculqués par l'enseignement de masse. Avec le recul qui nous est possible aujourd'hui, on peut dire que la vie au début du 21e siècle est beaucoup plus complexe qu'au début du 20e siècle. Seuls, pour la plus grande partie, les outils de survie – comme l'alphabétisation, les codes de conduite communs, les télécommunications, le gouvernement, etc. – ont suivi le rythme. Donc, même si l'on peut dire que dans le tohu-bohu de la ville d'aujourd'hui, le paysan du 19e siècle ressemblerait à un poisson hors de l'eau, la plupart des individus qui sont nés et ont grandi à notre époque parviennent sans doute

à gérer leur vie quotidienne avec une équanimité comparable à celle de leurs ancêtres. Laisant de côté les sempiternelles et vaniteuses tirades sur le présent, qui affirment que notre époque est la plus compliquée, celle qui change le plus rapidement et le plus radicalement, on peut penser qu'à mesure que le monde autour de nous change, notre capacité à vivre dans ce monde se modifie également. Donc, si l'histoire est un guide, sans doute y a-t-il un chemin – plus ou moins cahoteux – qui nous conduira des sociétés encore assez passives de l'ère de la production et de la consommation de masse vers les sociétés plus activistes de demain.

Le cheminement sera sans doute complexe et long. Peut-être aussi que certains prendront en cours de route une autre direction ou ralentiront l'allure et modifieront la nature du changement, de sorte que le monde restera plus ou moins tel qu'il est actuellement. Mais si les forces vives qui conduisent à l'économie et à la société cognitives l'emportent, il y a des chances que l'une des premières choses qui seront faites consistera à améliorer la transparence du capital humain. La transparence dépend largement d'une meilleure mesure – facile à comprendre, fiable, peu coûteuse – des savoirs.

2.3. Conclusion: vers la transparence du capital humain

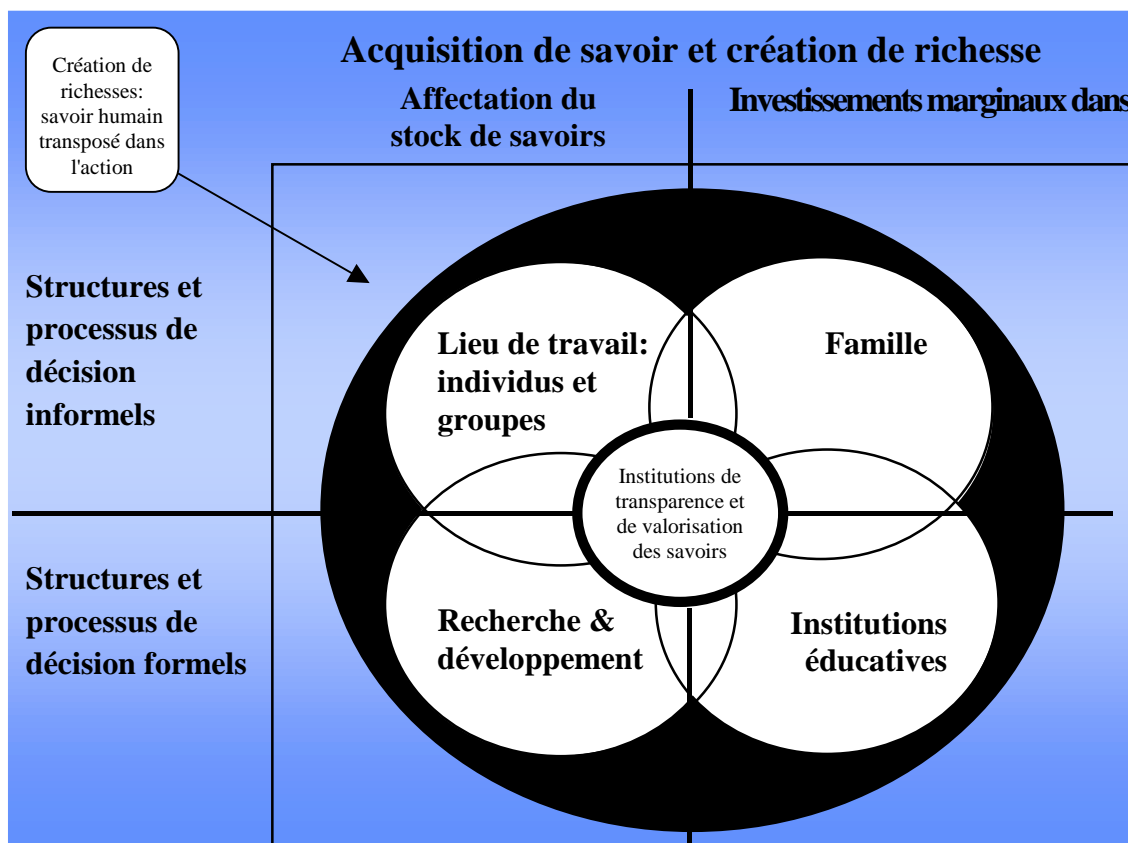
Chaque domaine a ses propres méthodes d'identification des compétences. Pendant longtemps, il n'était pas particulièrement important de pouvoir faire des distinctions nuancées entre différents types et degrés de compétence. Les titres ou les dénominations de la position sociale étaient généralement adéquats – les chevaliers savaient combattre, les prêtres administraient les derniers sacrements, les maîtres artisans connaissaient leur métier. Au 20^e siècle pour la plus grande partie, les certificats délivrés par les établissements d'enseignement sont devenus les signaux d'un choix, les indicateurs d'un minimum de compétence dans un champ particulier. Un diplôme de fin d'enseignement secondaire signifiait que son titulaire arriverait probablement à l'heure au travail et que l'on pouvait normalement attendre de lui qu'il sache lire et connaisse le calcul élémentaire. Dans les professions réglementées et certifiées, lorsque quelqu'un avait à la porte de son bureau une plaque de médecin ou d'avocat, on pouvait supposer qu'il possédait les qualifications de base demandées par la profession. Il y a peu de temps encore, ces indicateurs assez vagues, qui se référaient généralement aux parcours (nombre d'années passées à l'école, prestige de l'université), étaient suffisants pour trouver un emploi et guider les investissements des individus dans leur capital humain. Les choix étaient restreints. Les indicateurs les plus facilement reconnaissables du capital humain acquis étaient (et sont encore) basés presque entièrement sur l'achèvement de la scolarité obligatoire. Cela convenait parfaitement dans la société de production et de consommation de masse.

Une économie et une société cognitives doivent aller beaucoup plus loin. La rupture peut-être la plus importante avec les pratiques actuelles sera sans doute le passage à la mesure des savoirs quelle que soit la manière dont ils ont été acquis. Il s'agit là d'une mesure radicale, qui peut placer ceux qui ont été à dure école sur un pied d'égalité avec les diplômés de Harvard, mais signifie aussi que ceux qui risquent d'échouer dans leurs premières entreprises peuvent

conserver le bénéfice de ce qu'ils ont appris en obtenant la reconnaissance de leurs compétences laborieusement acquises. Il y a de grandes chances qu'au bout du compte, cette «rémunération» de l'investissement dans l'acquisition de savoirs génère les incitations qui pourraient permettre à cet objectif, poursuivi sans succès jusqu'ici, d'une large participation à la formation tout au long de la vie, de se réaliser. En outre, un mode de mesure des savoirs beaucoup plus affiné et souple pourrait améliorer notablement les choix faits par les individus, leurs collègues et les employeurs cherchant à effectuer de nouveaux investissements dans le capital humain ou à mieux exploiter le capital de savoir existant. Le graphique 8 illustre ces rapports en termes de sources, d'utilisations et de mécanismes d'évaluation des savoirs – en référence à la création de bien-être.

À l'heure actuelle, tout au moins dans la plupart des pays de l'OCDE, l'accent est placé sur ce qui se produit dans le quadrant inférieur droit du graphique 8. Les sources de savoir occupant la place d'honneur sont les établissements d'enseignement. L'expérience et les autres formes d'acquisition de compétences ne font pas l'objet d'une grande attention et ne jouissent pas d'un crédit officiel significatif. Au centre du graphique, les institutions actuelles de transparence et de valorisation des savoirs ont un parti pris marqué pour les institutions éducatives formelles qui ont le droit, sanctionné par l'État, de certifier les «performances éducatives». Jalousement gardé, ce pouvoir revêt une importance économique et sociale considérable. L'affectation du stock de capital humain et les investissements marginaux qui constituent le flux d'acquisition de savoirs sont fortement influencés par ce système de signalisation, avec ses incitations et ses éléments dissuasifs.

Graphique 8: Acquisition de savoirs et création de bien-être



Une économie et une société cognitives devront avoir une approche beaucoup plus ouverte, nuancée et efficiente de la reconnaissance des acquis – quelle que soit leur source. Sinon, il sera probablement impossible d’atteindre l’intensité requise d’acquisition permanente de ces savoirs. Les décisions concernant les investissements marginaux et l’affectation du capital humain existant devront devenir beaucoup plus faciles à prendre et efficaces qu’à présent. Il n’est pas incongru de penser qu’un ordre social où l’acquisition de savoirs est l’activité centrale est réalisable si les compétences sont très transparentes. Cette transparence est peut-être le facteur clé qui impulsera le passage à une production à forte intensité de savoir, à l’intégration complète de l’offre et de la demande et à la diffusion générale de l’initiative créative constante, et qui fera faire à l’engagement social et à la responsabilité un grand pas en avant, capital pour permettre le fonctionnement d’un ordre social décentralisé et entièrement flexible.

Pour réaliser cette transparence des compétences de la personne, il faudra sans aucun doute beaucoup de changements et d’innovations dans les attentes et les institutions existantes. La mise en place de systèmes très neutres, flexibles, diversifiés et efficaces d’évaluation des acquis antérieurs nécessitera le développement de normes, de règles, d’organisations et de relations appropriées, qui différeront probablement en fonction des traditions locales, nationales et régionales. Aucun modèle, aucune méthode ne conviendront en toutes circonstances. À vrai dire, on relève d’ores et déjà un nombre impressionnant d’initiatives. Malheureusement, la plupart des essais actuels de reconnaissance et de validation des savoirs ont tendance à être des initiatives ponctuelles gérées par des entités isolées – entreprises ou conseils scolaires, universités ou organisations professionnelles. Ils sont donc fragmentés et souvent isolés au point que l’on n’a pas le choix, sinon de réinventer chaque fois les méthodes et/ou les catégories d’évaluation, ce qui s’avère coûteux. En outre dans la plupart des cas, les instruments utilisés sont, au mieux, ceux des catégories d’emploi et d’éducation récentes. La référence du capital humain aux emplois et titres s’inscrivant pour la plupart dans le cadre de l’ère de la production et de la consommation de masse, y compris dans le secteur des services, pose deux problèmes majeurs.

Premier problème, l’approche qui consiste à mesurer les savoirs selon les critères du passé est par trop rigide et restreinte. La différence est comparable à la différence entre deux types de moteur de recherche sur Internet tels que Yahoo et Alta Vista. Dans Yahoo, il y a des catégories prédéfinies qui, même si elles sont à jour, proposent encore une division relativement rigide du monde en un nombre limité de thèmes. Alta Vista, ou n’importe quel autre moteur de recherche plein texte, est un instrument ouvert qui offre la possibilité de trouver exactement l’information recherchée à l’aide des mots correspondant à la recherche spécifique. Les deux méthodes sont utiles, selon les besoins et la stratégie de recherche que l’on préfère. Dans le même ordre d’idée, pour réaliser une économie et une société cognitives dépendant de la facilité avec laquelle des associations créatives, libres de leur forme, pourront être constituées, des signaux actuels et illimités sur les savoirs sont nécessaires. Le modèle d’office de la propriété industrielle peut être ici un précédent instructif.

Le second problème est que seuls les intérêts de différents groupes entravent les innovations. Considérons les quatre entités les plus évidentes: l'individu souhaite bien entendu que ses compétences soient présentées sous le meilleur jour possible. Les enseignants et leurs organisations souhaitent que leurs élèves soient bien considérés. Les employeurs – que ce soient les chefs d'entreprise traditionnels ou les producteurs de l'ère de l'intégration de l'offre et de la demande – ont de toute évidence intérêt à ne payer que pour le minimum de qualifications demandées pour accomplir une tâche déterminée. Les gouvernements espèrent que l'on investira suffisamment dans les compétences présentant généralement un intérêt pour la collectivité, au-delà des investissements des individus et ou des organisations dans leur intérêt propre. Chacune de ces entités ayant des intérêts distincts, voire opposés, il n'est pas étonnant que l'on ne progresse que lentement. Une inventivité et une persévérance politiques considérables seront nécessaires pour créer et diffuser largement les conditions sociales et institutionnelles qui permettront d'évaluer les compétences avec précision, à peu de frais et de manière accessible.

En dépit des difficultés, les besoins de l'économie et de la société cognitives font avancer les systèmes visant à promouvoir la transparence du capital humain. De meilleurs instruments de validation des compétences spécifiques et des antécédents des individus surgissent un peu partout. Les individus demandent à être évalués pour pouvoir capitaliser leur savoir. Les entreprises cherchent à relever le niveau de compétence de leurs salariés et à améliorer leur affectation. Les prestataires d'enseignement et de formation, souvent sous la pression de la concurrence, commencent à accepter les savoirs acquis en dehors de leurs institutions. Et le secteur public redouble d'efforts pour valider l'acquisition de savoirs et motiver la société. Il est donc plus facile de mesurer les savoirs que dans le passé. Néanmoins, il reste encore de nombreux obstacles à surmonter, en particulier si l'objectif est d'atteindre le degré de transparence du capital humain envisagé dans les pages qui précèdent.

Si exorbitantes les exigences de la société cognitive semblent-elles être, il faut se rappeler que des précédents existent, comme l'institution de la scolarité obligatoire ou des brevets. Il y a plus de cent ans, pour imaginer le fonctionnement et les bienfaits de l'éducation pour tous ou les mécanismes législatifs instaurant la propriété industrielle, il a fallu évaluer les tendances plausibles à long terme et les objectifs souhaitables pour l'avenir. Répondre à la question «Pourquoi mesurer le capital humain?» exige de même la volonté d'examiner les aspirations des individus sous la perspective de ce qui sera faisable d'ici une génération ou deux.

3. Mobilité et cohésion sociale

Éric Fries Guggenheim

Curieux titre pour une Agora portant sur l'identification, l'évaluation et la reconnaissance des acquis non-formels que celui de cet exposé. Il n'y est fait allusion ni aux acquis non-formels, ni à leur évaluation, ni à leur reconnaissance. Pourtant la reconnaissance des acquis est au cœur du débat, car elle est la clé de la restauration d'une cohésion sociale menacée par la flexibilité à court terme, passant par le développement de la mobilité personnelle, sociale et professionnelle que favorise une formation réellement récurrente. C'est ce que nous voulons montrer ici.

3.1. La cohésion sociale menacée

Alors que l'espace géographique se réduit grâce à l'accélération des moyens de transports, et que les contacts interpersonnels s'accroissent grâce à l'explosion des technologies de l'information et de la communication, les écarts entre groupes sociaux s'accroissent. Tandis que jusqu'à la fin des années 1960 dans un contexte de croissance généralisée, l'accès au travail posait peu de problèmes et permettait de garantir à tous les groupes sociaux une part de la valeur ajoutée correspondant à leur implication dans l'activité économique, depuis le début des années 1970 les modifications des conditions de production et d'échange des biens et services ont entraîné de grandes disparités dans les conditions d'accès au produit intérieur brut et de partage de la valeur ajoutée entre les groupes sociaux.

L'ouverture des marchés des biens et services, puis des marchés financiers, nous ont fait pénétrer dans une période d'instabilité et de turbulences imposant aux entreprises des efforts constants d'adaptation. Or l'entreprise vit très fortement dans le présent immédiat et a peu tendance à projeter dans le long terme. Si en période de croissance régulière elle peut se permettre de se projeter à moyen et long terme, de développer une vision plus collective de son rôle d'organisation sociale, et de dresser un bilan social sur la base d'indicateurs socio-économiques, le travail apparaissant comme une ressource à mettre en valeur, en période de conjoncture basse elle se recentre sur le seul indicateur que reconnaît le mode libéral et la libre concurrence: le taux de profit, le travail apparaissant alors comme un coût.

Dans le dernier quart du XX^e siècle, dans le partage de la valeur ajoutée la part réservée aux salaires n'a cessé de décroître. La recherche de l'efficacité et de la productivité ont conduit à la recherche constante de la réduction des coûts du travail et à une chasse aux sur effectifs. Cette forme de gestion de la main-d'œuvre porte un nom: la flexibilité de l'emploi, dont Bernard Bruhnes⁽¹³⁾, par exemple, distingue cinq types. Elle peut-être *Quantitative externe*

⁽¹³⁾ Bernard Bruhnes, La flexibilité du marché du travail: nouvelles tendances dans l'entreprise, OCDE 1989.

(licenciements, embauches), elle peut être *Quantitative interne* (Durée du temps de travail: mi temps, temps partiels), *Fonctionnelle* (variation des rythmes de travail, éclatement de la journées de travail en plusieurs plages horaires, polyvalence), Externalisation (Contrats à Durée Indéterminée, Intérim), Flexibilité des salaires (Intéressement, salaires individualisé).

3.1.1. Conséquences microéconomiques

La flexibilité de l'emploi est un concept qui renvoie au comportement micro économique de l'entreprise. C'est elle qui prend la décision de licencier, d'embaucher, de recourir au travail intérimaire. En règle générale la flexibilité est imposée à la main-d'œuvre, subie par elle, au nom d'une rationalité économique incontournable et incontestable.

Pourtant ces mesures de gestion de la main-d'œuvre à court terme, si elles peuvent dans certains cas être la dernière alternative d'une entreprise qui voit ses carnets de commande s'effondrer par exemple, sont toujours douloureuses et coûteuses pour l'entreprise. Le licenciement n'est jamais gratuit dans les économies occidentales contemporaines (indemnités de licenciement), par ailleurs l'embauche qui risque de s'avérer nécessaire en cas de reprise d'activité a, elle même, un coût. La recherche de nouveaux collaborateurs est chère, surtout que, bien entendu, l'entreprise ne sait jamais d'avance quel sera le degré de mobilisation du nouveau salarié.

Mais il y a, et c'est sans doute plus grave encore, un coût à payer en terme d'implication des salariés restant dans l'entreprise, la charrette des licenciés une fois partie. Une entreprise, un secteur qui est réputé gérer les problèmes à court terme au moyen des licenciements, ne peut s'attendre à une très grande implication des travailleurs. Le recours au marché externe est donc une facilité qui se paie cher et qui vaut la peine d'être repensée à deux fois avant d'être utilisée.

Bien sûr, le recours au marché externe peut avoir l'avantage de faire circuler dans l'entreprise des gens plus jeunes, plus récemment formés, et donc plus adaptables aux technologies nouvelles. Dans un certain nombre de cas, des aides à l'embauche peuvent même être obtenues à ce moment-là. Mais, outre que des salariés fortement diplômés ou qualifiés ont peu de chance d'être fidélisés par une entreprise ne leur offrant pas de réelles perspectives de carrière, ils peuvent parfois créer dans le fonctionnement pratique des problèmes face au reste de l'entreprise moins diplômé, moins qualifié, mais plus au fait du travail réel à réaliser. On n'a jamais intérêt à déstructurer la pyramide des âges d'un établissement.

On ne peut pas se défaire de tous les salariés anciens compétents et expérimentés. Or, les jeunes arrivants les privent des possibilités d'avancement auxquelles ils estiment à juste titre avoir droit. Quant à ces jeunes, ils ne se voient proposer que des possibilités limitées de carrière, ayant été embauchés en général sur des postes à perspective limitée. Dans ce jeu, tout le monde est perdant, à commencer par l'entreprise.

Le recours au départ en préretraite pose un problème un peu similaire. Certes, il dégage des possibilités de promotion pour des salariés plus jeunes, mais il déséquilibre la pyramide des

âges. Après quelques promotions trop rapides, le déroulement des carrières sera bloqué. Et, en outre, il prive l'entreprise de l'expérience et de la compétence de salariés dont l'utilité ne se juge pas tant dans la productivité horaire, peut-être déclinante il est vrai, que dans la qualité des interactions horizontales entre opérateurs, interactions de plus en plus cruciales dans des processus de production de moins en moins taylorisés, dans la faculté de former les plus jeunes, dans le flair pour détecter les pannes, ou mieux dans la prescience des pannes possibles avant leur occurrence.

Pour éviter d'être confronté aux coûts de licenciement et aux coûts d'embauche à répétition générés par ces politiques de gestion des sureffectifs, on s'est massivement orienté ces dernières années vers les emplois précaires. En France, en 1994, cela a été le cas de 70 % des embauches. Au total les salariés stables ne représentent plus que 55 % de la population active contre 76 % en 1970.

Les emplois précaires ont parfois, il est vrai, quelques avantages pour les salariés eux-mêmes. Les Contrats à Durée Déterminée (CDD) qui fonctionnent comme une forme de sas permettant aux entreprises de faire une présélection avant toute embauche sur Contrats à Durée Indéterminée (CDI), peuvent être l'occasion pour des actifs peu qualifiés et ayant des difficultés à l'embauche de faire valoir leurs compétences et qualités. L'intérim lui même peut parfois être utilisé comme un espace de liberté par certains salariés, et comme un moyen de faire monter les enchères auprès d'employeurs potentiels. Il n'en reste pas moins que les emplois précaires consacrent la division du marché du travail en deux zones distinctes en termes de salaire, d'intégration à l'entreprise, de droits sociaux liés au travail (formation, intéressement, avantages en nature).

Si la constitution d'un second marché du travail et si la flexibilisation de l'emploi peuvent dans un certain nombre de cas, faire l'affaire des entreprises, dans la mesure où cela pèse indéniablement sur les salaires, où cela permet de gagner des points en termes de rentabilité, et où cela donne indubitablement plus de souplesse face aux variations quantitatives de la demande qui s'adresse à elles, cela n'est cependant pas non plus sans effets pervers. Licenciements, précarisation, départs en préretraite peuvent donc au niveau de l'entreprise être porteurs d'un certain nombre de coûts sans doute non suffisamment pris en compte dans la gestion de l'emploi.

Cela étant, l'essentiel du coût est sans doute ailleurs. La flexibilité de nature taylorienne, en réaction aux variations quantitatives de l'activité, la flexibilité de court terme, a de graves conséquences macroéconomiques et surtout sociales.

3.1.2. Conséquences macroéconomiques et sociales

La mise au chômage d'une part croissante de la population active, la généralisation de l'instabilité de l'emploi, le développement du travail à temps partiel, ont tendance à modifier les normes de consommation, et à affaiblir la demande globale. Le type de consommation des périodes de crise est une consommation d'attente. Les ménages se replient sur l'essentiel, et

finissent par se rabattre sur des produits génériques, recherchant à toute force le prix le plus bas. Ce comportement s'observe d'ailleurs également dans les entreprises, au moment de l'achat de pièces détachées et de composants pour leur propre production. Cela a tendance donc à réduire l'ampleur de la demande globale d'une part, et surtout à dévier la demande vers des productions de moindre qualité souvent importées, et notamment en provenance des pays à bas niveau de salaire et à bas niveau de protection sociale. La masse de la consommation de produits nationaux diminue du fait de l'accumulation d'une épargne de précaution, et de l'accroissement de la part de la demande détournée vers des produits fabriqués par des entreprises non résidentes. Cela ne peut que réduire la demande s'adressant aux entreprises nationales qui y trouveront la confirmation de la justesse de leur politique de réduction de l'emploi et de flexibilisation de l'emploi, bouclant ainsi un cercle vicieux caractéristique de nos économies. Ainsi, par exemple, en France le développement incontrôlé du phénomène des grandes surfaces, et la concentration du commerce de détail en un nombre restreint de très grands acheteurs joue incontestablement contre l'emploi national. Au nom de la défense des ménages, au nom de la défense du pouvoir d'achat lié à leurs revenus, on sacrifie l'emploi national, et donc les revenus perçus par les ménages. Et la France est en train d'exporter ce système en Espagne, au Portugal et en Grèce.

La crise cumulative de l'emploi, qui a tendance à toucher de plein fouet les travailleurs les moins qualifiés, les salariés du second marché, a en outre pour conséquence, dans des pays comme les nôtres où les acquis sociaux de la période de croissance ont été assez importants, d'accroître exagérément le coût du travail non qualifié.

Le développement du chômage, le recours par trop systématique au chômage partiel par certaines grandes entreprises pour lesquelles c'est devenu un mode «habituel» de gestion du personnel, contrairement à l'esprit de la mesure, conduit à une réduction des cotisations perçues par les organismes gestionnaires des assurances-chômage d'une part, et à un accroissement de leur débours de l'autre. Cela conduit inmanquablement à des réajustements dans les prélèvements sociaux. Or, quand ces derniers sont pour l'essentiel basés sur le salaire, comme c'est le cas en France, cela se traduit par une hausse du coût de la main-d'œuvre. Et quand, par le système du plafonnement des prélèvements sociaux, le travail non qualifié est relativement plus taxé que le travail qualifié, cela ne peut que renforcer l'exclusion de l'emploi pour toute une catégorie d'actifs, la condamner au second marché du travail ou au soutien social, et donc renforcer le cercle vicieux du chômage dénoncé précédemment.

Mais c'est sans doute au niveau social que la gestion à court terme de l'emploi a les conséquences les plus graves. Elles sont de trois ordres:

- (a) une déqualification radicale d'une part importante de la population active;
- (b) un bouleversement des systèmes de valeurs et de comportement;
- (c) l'accroissement de la déviance et de la délinquance.

Dans la plupart de nos pays une division des tâches s'est instaurée entre système scolaire et entreprises, dans lequel l'école assure la formation générale, lecture, écriture, calcul,

technologie, parfois une première formation professionnelle, et permet en outre une socialisation des individus hors de la structure familiale contribuant ainsi à l'éducation. Elle se concentre sur les compétences cognitives et sociales. L'entreprise quant à elle qualifie les salariés, techniciens ouvriers ou employés, en leur fournissant l'expérience professionnelle. Elle se concentre sur les compétences professionnelles. Une division des tâches entre grandes et petites entreprises s'est en outre souvent imposée, les petites entreprises étant le lieu de formation des jeunes débutant ayant le moins profité de leur scolarité obligatoire, et les plus grandes entreprises fournissant un premier emploi aux jeunes sortis de l'école avec un niveau plus élevé de formation, ou fournissant des postes de promotion pour les salariés ayant obtenus leur qualifications dans les plus petites entreprises.

Avec le resserrement des entreprises autour d'un noyau dur de travailleurs qualifiés et plus formés, le chômage s'est concentré sur les jeunes de faible niveau scolaire. De ce fait, la possibilité qu'avaient jusque-là ces jeunes d'atteindre une qualification par le travail dans l'entreprise disparaît. Les possibilités donc de former ces jeunes en rupture d'école s'amenuisent. Comme l'a montré Arthur Schneeberger ici même lors de l'Agora précédente⁽¹⁴⁾, même dans des pays où par tradition la formation professionnelle se fait en alternance selon un système dual, les entreprises recrutent de plus en plus leurs apprentis sur la base de compétences cognitives et sociales dont ne disposent pas les jeunes sortis en situation d'échec de l'institution scolaire. Nous savons que tout un arsenal de mesures a été mis en place pour remédier à cette tendance et inciter les entreprises à embaucher des jeunes de bas niveau scolaire. Mais il n'en reste pas moins que le noyau dur des exclus de l'emploi se renforce par ce phénomène de déqualification ou de non-qualification; or, ces jeunes d'aujourd'hui sont les adultes de demain, les 29-46 ans de demain; autrement dit, et c'est sans doute le plus grave, dans les entreprises, les relais qui sont aujourd'hui encore capables de prendre en main ces jeunes de même origine sociale qu'eux, de même culture qu'eux, auront disparus sous peu.

Pour ce qui est des systèmes de valeur et de comportement, on assiste à un double phénomène: il y a d'une part généralisation d'une société d'assistance et, parallèlement, une dilution voire une disparition des solidarités anciennes.

La difficulté des jeunes dans leur accès à l'emploi (il y a vingt ans 70 % des jeunes de vingt ans occupaient un emploi, aujourd'hui ils ne sont plus que 30 %), les conduit à une dépendance plus grande par rapport à leur famille. L'effort financier des familles de classes

⁽¹⁴⁾ Arthur, Schneeberger. Le concept de plate-forme minimale d'enseignement – contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation des bas niveaux de qualification. In: *Agora IV, Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000. (Cedefop Panorama series, 5097). Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5097_fr.pdf [consulté 21.06.2002]

Ces modifications sont analysées en détail dans: Lorenz, Lassnigg; Arthur, Schneeberger. Transition from Initial Education to Working Life. OECD-Country Background Report: Autriche, Rapport de recherche commandé par le ministère fédéral de l'Education et des Affaires culturelles, Vienne, juillet 1997, p.10 et suiv., 18 et suiv.

moyennes et modestes, dont les enfants prolongent souvent leur scolarité en désespoir de cause, est de plus en plus important. Quant aux jeunes ne disposant même pas de ce soutien, il reste tout juste dans le meilleur des cas un arsenal de mesures d'assistances pour leur permettre de mener leur existence. Se pose alors un réel problème d'autonomie de la jeunesse, et d'émancipation de la jeunesse, un problème de prise en charge de son destin par la jeunesse, et tout simplement un problème d'accès à la citoyenneté, au sentiment de participer à un effort collectif et à une destinée commune.

Pour ce qui est des solidarités traditionnelle, on ne peut que constater leur lente dissolution. Le chômage, même s'il n'est pas la cause de la dissolution de la famille, en aggrave les conséquences. L'instabilité a des effets notables sur le niveau de vie des familles, et donc sur les risques de précarisation. La perte de revenu du chef de famille monoparentale est bien plus grave que celui d'un des membres d'une famille dont les deux parents travaillent. Par ailleurs, l'instabilité familiale pèse sur l'équilibre des parents et des enfants et la moindre déstabilisation, notamment professionnelle, peut conduire à des conflits, des ruptures, des divorces, des pensions alimentaires impayées,..., dans un cadre général où les liens sociaux traditionnels participent de moins en moins à la résolution de ces tensions. L'isolement est d'ailleurs de plus en plus fréquent. Plus d'un actif sur dix vit physiquement seul. C'est notamment fréquemment le cas chez les actifs âgés. Et on peut alors s'interroger sur les conséquences du développement de la préretraite, de la montée du chômage féminin,... sur la vie de ce type de personnes, dont l'emploi reste le lieu privilégié de relations sociales. La dissolution des solidarités est d'ailleurs elle-même encouragée par le poids des idéologies défavorables aux prélèvements obligatoires, par les tendances actuelles au développement d'une société plus assurancielle que solidaire ⁽¹⁵⁾. Car si l'assistance n'a sans doute socialement pas de grands avantages, sa disparition a, pour le coup, de gros inconvénients, dans la mesure où elle sanctionne l'exclusion et la rend souvent irréversible.

Et c'est sans doute le plus grave des dangers que peut faire courir à notre structure sociale la généralisation des tendances à la gestion à court terme de l'emploi, à sa flexibilisation. L'exclusion de l'emploi, l'exclusion de la solidarité (santé, revenus de substitution,...), l'exclusion de la formation, conduisent à la reconstitution de sous-culture et de ghettos allogènes dans lesquels se réfugient les jeunes, les marginaux, certains immigrés de la seconde ou troisième générations qui il y a un demi siècle auraient été assimilés en l'espace d'une seule génération. D'autres formes de solidarités, d'autres moyens de se procurer des revenus et d'accéder aux schémas de consommation de l'«autre société», découverts au travers du miroir de la télévision, sont inventés. Une contre société, vivant au départ en marge de la nôtre, élabore ses propres règles et ses propres codes. Profitant des espaces plus ou moins glauques de la société de départ, au travers de la petite délinquance (vols à la tire, recel, ...), du «deal» de stupéfiants, de la prostitution,..., cette contre culture finit par parasiter la société dominante, et peut, si on n'y prête pas garde, en venir comme tout parasite à en ruiner les fondements.

⁽¹⁵⁾ Fragonard, Bertrand; et al. Rapport de la commission du Commissariat Général au Plan sur *Cohésion sociale et prévention de l'Exclusion*. Paris: La Documentation Française, 1993.

L'absence de perspective, la rancœur, développent dans une partie non négligeable de notre corps social un esprit de revanche générant violence, et délinquance. Or violence et délinquance ont un coût social et économique très important. Il suffit, pour s'en persuader, de voir à quel point une économie pourtant techniquement avancée et performante, comme l'économie américaine, est déstabilisée par le problème de la violence et de l'insécurité. Il suffit de voir à quel point le développement des sociétés latino-américaines, pourtant bien engagées dans l'entre-deux-guerres en Argentine, et dans l'après seconde guerre mondiale au Brésil, au Chili, ou après 1958 au Venezuela, a été cassé par la montée de la différenciation sociale extrême, et de l'exclusion et de la violence qu'elle a générée.

Comment en sortir? Comment concilier la nécessité de s'adapter aux transformations radicales du mode de production et de consommation de cette fin de millénaire, de résister au choc créé par la mondialisation à pas forcée imposée par l'idéologie libérale dominante, et en même temps parvenir à réduire la fracture sociale qui menace notre mode de vie, à rétablir la cohésion sociale?

Il n'y a à vrai dire pas de solution miracle. Le rétablissement de la cohésion sociale implique en effet un travail de longue haleine portant sur nos comportements collectifs et impliquant la coopération de tous les acteurs socio-économiques. Il s'agit de créer les conditions qui permettront de redonner des perspectives et un avenir à tous les membres du corps social. Cela ne passe pas par le démantèlement du système de protection sociale, ni par la suppression du *taux de salaire minimum*, où la *déréglementation du marché du travail*. Cela ne passe pas par moins d'État, plus de concurrence. C'est même exactement le contraire. Comme le dit Jean-Paul Fitoussi «*l'équité [ne doit] pas être une préoccupation seconde, un pansement aux plaies que créent les circonstances de l'efficacité, mais [elle est] la condition même de l'efficacité*»⁽¹⁶⁾. Et si le changement est une nécessité, si l'adaptation aux contraintes extérieures est incontournable, cela ne doit pas être le résultat d'une flexibilité forcée, imposée de l'extérieur, mais d'une mobilité librement consentie, parce que l'on dispose des compétences nécessaires et que l'on est assuré qu'il ne s'agit pas d'une forme de relégation.

3.2. La mobilité source de cohésion sociale

La mobilité est aux antipodes de la flexibilité. Elle implique certes un changement de poste, de responsabilité, d'entreprise, de lieu de travail et/ou de résidence, tout comme dans la flexibilité, mais alors que cette dernière s'impose aux actifs, la mobilité est librement consentie, voire souhaitée et recherchée.

La mobilité peut être interne ou externe à l'entreprise. Interne et horizontale, elle correspond à un changement de département ou d'activité à un niveau équivalent de responsabilité et/ou de

⁽¹⁶⁾ Fitoussi, Jean-Paul. *Compétitivité et cohésion sociale*. Lettre de l'OFCE n°133. Paris: Les Presses de Sciences Po, 1994.

salaires; interne et verticale, elle correspond à un changement d'activité lié à une augmentation du niveau de responsabilité avec ou sans augmentation de salaire.

Externe à l'entreprise, elle correspond à la volonté de jouir d'une promotion ou d'une carrière que l'entreprise précédente ne pouvait, ou ne voulait, accorder. Elle peut aussi correspondre à une anticipation sur un risque de licenciement ou au désir individuel de changer de lieu de vie, de collègues ou d'horizons.

L'aptitude à la mobilité est une qualité dans un système économique qui comme le notre est en perpétuelle évolution. La mobilité est en effet source d'enrichissement mutuel. Pour l'entreprise, d'une part, qui intègre un élément nouveau, qui aura sans doute une vision plus critique et objective de l'entreprise que les anciens permanents; le nouveau venu est source de diversité et vient enrichir le fond des pratiques et expériences de l'entreprise. Pour celui qui la réalise, d'autre part, elle est également une expérience supplémentaire et l'occasion d'acquérir des compétences nouvelles. Elle permet, en outre, un brassage socio-culturel favorisant l'homogénéisation de la population concernée: établissement d'une culture d'entreprise, renforcement du sentiment d'appartenir à un groupe, à un collectif. La mobilité qui est à l'initiative de l'individu a ainsi des retombées positives sur la collectivité dont elle élargit les contours tout en accroissant sa cohésion.

Il est en outre rare que la mobilité ne soit pas liée à un avantage matériel (responsabilité plus grande, salaire plus élevé) ou symbolique (travail plus intéressant, accroissement de l'autonomie). Elle est donc une source de motivation et permet de dynamiser la main-d'œuvre.

Cela étant la mobilité, ça se prépare, ça se construit. Le nouveau mode de production et d'organisation du travail caractérisant cette fin de siècle a tout intérêt à développer l'autonomie, l'adaptabilité, l'esprit d'équipe, la coopération, mais cela suppose de la part des salariés, de la part des entreprises, mais encore de la structure sociale dans son ensemble, le développement de compétences et de qualités jusque là insuffisamment valorisées.

Rechercher l'autonomie des salariés, cela signifie faire confiance à leurs compétences, à leurs facultés d'adaptation, à leurs capacités de réaction face à l'imprévu. Cela suppose donc un niveau de connaissance général du procès de production suffisant pour qu'une distanciation soit possible, pour que l'anticipation des difficultés soit réelle. C'est la fameuse expression de Fourastié pour lequel «la gestion de la panne» aurait «succédé à la gestion de la peine». Cela fait appel au moins autant à «des comportements sociorelationnel» comme les appelle Y. Lichtenberger ⁽¹⁷⁾ «dont les maîtres-mots sont incitation, responsabilité, adaptabilité», qu'à des connaissances techniques ou technologiques. Or, ces compétences renvoient le plus souvent aux parcours des individus, aux situations vécues, aux épreuves traversées, ainsi qu'aux relations nouées.

⁽¹⁷⁾ Lichtenberger, Yves. Ressources humaines, formation et qualification: renouveler les approches. In: Coriat, Benjamin; Taddéi, Dominique (éditeurs). *Entreprise France, Made in France 2, Le Livre de Poche*, 1993.

Cela nous renvoie donc à un mode de gestion de la main-d'œuvre à l'opposé de la gestion à court terme, fait de mises en situation professionnelle, d'accès à la formation permanente, y compris générale et culturelle, y compris diplômante, de perspective de carrières claires, de climat d'entreprises, de forme des relations et de la communication dans l'entreprise.

La polyvalence, l'adaptabilité a un coût qui se mesure en terme d'effort d'intégration des salariés, de négociation des formes de relations dans l'entreprise, éventuellement un surcoût en salaire (salaire d'efficience), mais qui a en retour l'avantage de révéler toutes les ressources dont sont porteurs les salariés: inventivité, souplesse, engagement personnel,...

Or la mobilité, c'est à dire à la fois la souplesse, l'adaptabilité, la curiosité, la polyvalence, etc., permet de faire face aux modifications qualitatives de la demande aux nouvelles exigences en termes de variété et de qualité, mais également aux fluctuations quantitatives de la demande. Toutes ces qualités et compétences permettent en effet de réduire les coûts unitaires des marchandises, élaborées sur des séries courtes, sans commune mesure avec les grandes séries du mode précédent de production taylorien-fordien. Elles permettent de fiabiliser la qualité, en garantissant la compréhension et le respect des procédures bien plus que l'apprentissage des simples mécanismes de production.

Un type de gestion de la main-d'œuvre favorisant la mobilité interne permet donc l'adaptation de l'entreprise aux évolutions du marché, mais plus encore aux évolutions technologiques permanentes, sans avoir à reconstruire à chaque fois le collectif de travail, et ce grâce aux seules ressources internes.

Le recours au marché interne permet en outre de valoriser les salariés qui se voient offrir des parcours professionnels de réussite, parfois même des parcours personnels de réussite (formations diplômantes), ce qui stimule leur productivité et crée de l'émulation. Au-delà, cela crée chez eux un désir de se former, y compris en-dehors du temps de travail (ce n'est pas que positif: la frontière travail/non-travail tend à s'estomper), ce qui rend possible une gestion prévisionnelle de l'emploi.

Et cela n'est pas vrai uniquement pour les salariés les plus qualifiés. Nous recommandons à ce sujet l'encart *Initiative-Emploi* du Monde du 13 septembre 1995 ⁽¹⁸⁾. Parmi l'épouvantable grisaille d'articles de ce numéro d'*Initiative-Emploi* décrivant le blues et les doutes des cadres de la cinquantaine face à la gestion flexible du mode ancien de régulation, on trouve un petit article de Marie-Claude Betheder décrivant la politique d'intégration du personnel non qualifié d'une grande entreprise, et décrivant comment «trieuses, emballeuses, ouvrières spécialisées sur machines, menacées de perdre leur travail» ont été formées pour devenir opératrices sur machines à commande numérique. Y compris les femmes de ménages, y compris les femmes proches de la retraite: aux dires du directeur du personnel, elles savent à l'heure actuelle non seulement piloter une MOCN, mais encore la programmer.

⁽¹⁸⁾ Betheder, Marie-Claude. Ici, l'on apprend: Initiative-Emploi. *Le Monde*, mercredi 13 septembre 1995.

Cela a demandé un effort à l'entreprise, de façon indéniable, mais cela en a demandé aux ouvrières également. Cela implique donc de travailler sur «des bases saines». On ne peut en effet demander à tous de chercher en permanence à se dépasser, c'est-à-dire à supprimer les fonctions initiales remplies jusque-là et à se projeter dans celles dont l'entreprise a besoin, sans que chacun ne soit sûr qu'il n'y perdra pas son emploi. En effet, comme l'écrit Jean Bué⁽¹⁹⁾, il y a: «une incompatibilité entre la flexibilité de l'organisation du travail et la flexibilité de l'emploi: un ouvrier précaire est peu conciliable avec l'autonomie dans le travail». Flexibilité et mobilité font mauvais ménage.

En effet, la mobilité a également un coût pour le salarié. Comme le montrent très bien Valérie Aquain, Michel Cézard, Alain Charraud et Lydie Vinck dans un excellent article de Travail et Emploi⁽²⁰⁾, elle se paie. Une plus grande autonomie, une plus grande polyvalence, la mise en œuvre de technologies nouvelles, c'est un avantage certes, mais c'est aussi une source de charges supplémentaires. Ainsi par exemples «les nouvelles technologies» renforcent la charge mentale liée au travail: elles requièrent une vigilance accrue, qui se traduit par un état d'alerte, par l'obligation de se concentrer sur des sources d'information sélectionnées, de traiter plusieurs problèmes à la fois». Et cela génère des réactions de nervosité, d'anxiété, même si simultanément cela renforce la considération que l'on porte à son travail, même si cela accroît son auto estime, dans la mesure où cela correspond aussi à une qualification croissante. Bref, la mobilité n'est pas gratuite pour les salariés⁽²¹⁾. Elle correspond à un effort, mais à un effort au sens noble du terme. Il ne s'agit pas d'accepter de voir son pouvoir d'achat amputé de tant de pour-cent de TVA supplémentaire, ni de voir s'accroître le ticket modérateur,... Il s'agit de faire un effort positif pour le collectif qu'est l'entreprise, et en dernière instance donc pour soi-même: pour la sécurité de son emploi, pour la qualité des relations professionnelles et sociales. Et c'est en ce sens que la mobilité, rentable pour l'entreprise dans la mesure où elle favorise la réorganisation du travail, se révèle également bénéfique pour la collectivité.

Cependant, la mobilité ça se construit, ça se prépare, ça ne se décrète pas. Or l'instrument essentiel permettant de construire les compétences et l'état d'esprit qui rendent la mobilité possible, cela reste la formation des citoyens et des travailleurs, non seulement dans le cadre de leur période initiale de formation mais de façon récurrente tout au long de leur existence.

Ainsi la mobilité s'appuie-t-elle sur la formation récurrente⁽²²⁾ dont l'un des instruments incontournable est la validation des acquis professionnels.

⁽¹⁹⁾ Bué, Jean. Les différentes formes de flexibilité. *Travail et Emploi*, 1989, n° 41.

⁽²⁰⁾ Aquain, Valérie et al. Vingt ans d'évolution des conditions de travail. *Premières synthèses de la Dares*, mars 1994, n° 46.

⁽²¹⁾ Baudet, Marie-Béatrice. *Les nouveaux visages de la subordination*. Paris: Le Monde, 17 octobre 1995.

⁽²²⁾ Dans une première approximation nous supposons ici que «formation récurrente», «éducation permanente» et «formation tout au long de la vie», sans être des synonymes, sont des notions assez proches.

3.3. La formation récurrente facteur de mobilité

Il y a une relation directe entre niveau de qualification et mobilité, tant interne qu'externe, tant au niveau géographique qu'au niveau sectoriel.

La qualification est une notion complexe forgée tout au long du XX^e, et particulièrement marquée par l'organisation du travail qui s'est généralisée après la seconde guerre mondiale et à atteint son apogée au milieu des années 70.

Sous la notion de qualification on retrouve des éléments renvoyant:

- (a) Aux savoirs théoriques ou connaissances
- (b) Aux savoirs faire et savoirs être ou compétences
- (c) Aux droits et devoirs, comme l'autorisation légale d'exercer une profession, la place dans la hiérarchie, le salaire, les avantages en nature, etc.

Pour l'individu, la qualification est un objet complexe qui se construit et s'entretient au moyen de la formation initiale et continue, au moyen de ce qu'Edgar Faure⁽²³⁾ appelait «l'éducation permanente».

Comment s'organise la formation de l'individu au cours de son existence? Nous pouvons très facilement tomber d'accord sur une partition en trois temps de la vie en matière de formation⁽²⁴⁾:

- (a) Éducation/formation scolaire
- (b) Période d'entrée dans la vie active
- (c) Éducation formation des adultes

Pour ce qui est du premier temps la tendance est, partout en Europe, à en allonger la durée. Cet allongement est en partie justifié par la nécessité de préparer les actifs à un monde de complexité croissante, mais il est également très fortement lié aux difficultés actuelles d'accès à l'emploi.

Le second temps, celui de la période d'entrée dans la vie active a pris une importance croissante notamment avec les mesures mises en place afin de favoriser la transition des jeunes vers l'emploi. Cette période est une période de formation originale fonctionnant sur le mode de l'alternance.

Le troisième temps, celui qui recouvre l'essentiel de la vie de l'individu, celui de la formation des adultes, passe au second plan. Rare sont les pays de l'Union européenne à avoir fait,

⁽²³⁾ Faure, Edgar; et al. *Apprendre à être, rapport de la commission internationale de l'UNESCO sur le développement de l'éducation*, Paris, 1972.

⁽²⁴⁾ Trautmann, Jacques. Fin de l'idée d'éducation permanente?. In: *Actualité de la formation permanente*, n° 159, p. 15-24. Paris: Centre INFFO, 1999

comme le Danemark par exemple, de l'éducation des adultes un axe prioritaire de leur politique éducative.

Or, comme nous l'avons déjà dit, la mobilité, qui est l'un des gages de la cohésion sociale, est fortement corrélée au niveau de qualification atteint, et ce dernier doit, en outre, être constamment entretenu. L'expérience professionnelle est un élément essentiel du niveau de qualification, mais les savoirs théoriques sont tout aussi importants et les connaissances génériques d'ordre cognitif (capacité d'apprentissage) et sociales (autonomie, facultés d'adaptation, capacité à coopérer) sont devenus des atouts déterminants dans le nouveau mode d'organisation des activités productives qui s'installe progressivement en cette fin de siècle.

Une période continue d'activité professionnelle, sans période de formation théorique est certes profitable à l'expérience professionnelle et au savoir faire, mais elle entraîne une usure de la qualification du fait du vieillissement et de la baisse de la pertinence des connaissances théoriques et générales.

Une période d'arrêt trop longue de toute activité professionnelle a, quant à elle, également des effets néfastes sur la qualification, du fait du vieillissement des savoirs et des compétences acquises par le passé, même si elle peut être l'occasion de commencer ou de reprendre une formation théorique.

Il en découle que la formation des adultes a tout intérêt à être récurrente, et que la pratique de la formation en alternance, qui est de nature à entretenir les deux facettes de la qualification, connaissances et expériences, savoir et savoir faire, est sans doute l'une des mieux adaptée à cet usage. La formation en alternance est au moins aussi efficace à l'âge adulte qu'à l'âge de la première transition vers le marché du travail.

L'importance croissante prise par les compétences génériques, cognitives et sociales a, quant à elle, une autre conséquence importante, celle de réduire l'écart la séparation que l'on a peut-être trop tendance à maintenir entre la formation professionnelle et la formation générale, entre la formation du travailleur et la formation de la personne. La formation générale et la formation professionnelles ne sont en effet que deux facettes du développement de la personnalité humaine et s'épaulent l'une l'autre. Les connaissances théoriques et les compétences génériques sont une base permettant d'accroître formation professionnelle et compétence. Inversement la formation professionnelle et l'expérience professionnelle peuvent se révéler une bonne base de départ pour un élargissement des connaissances générales et un aiguillon ou stimulant pour la formation fondamentale, dans la mesure où c'est dans l'exercice même d'une activité professionnelles que l'on prend souvent conscience de la nécessité des connaissances théoriques et de ses propres insuffisance à ce niveau. Et c'est parce qu'il est aujourd'hui de plus en plus évident que la formation est un processus permanent d'éducation intégrant les différentes facettes du savoir, que la validation des acquis professionnels, c'est à dire la reconnaissance, l'évaluation et la certification des savoirs, savoir faire et savoir être acquis au travers de processus non formels d'apprentissage, prend tout son sens.

La formation récurrente s'adresse en effet à tous, et la variété des domaines de connaissance, des niveaux de connaissance atteint, ainsi que la variété des domaines et des niveaux de formation visés (désirés), sont infinies.

La validation des acquis permet de faire le joint dans un parcours éducatif et professionnel afin de déterminer en fonction de l'acquis, les efforts à réaliser afin de mener à bien tel ou tel projet de formation et/ou de mobilité. Elle permet de gagner un temps précieux de formation en permettant de limiter les redites et les doubles emplois, et donc elle permet de réduire le temps de formation et son coût. Elle est en outre l'occasion de faire le point sur le niveau de qualification réel des salariés, ce qui est au moins aussi utile à l'entreprise qui ignore trop souvent l'étendue des compétences de sa main-d'œuvre, qu'à l'individu, salarié ou sans-emploi, qui manque de repères, surtout après de nombreuses années d'activité professionnelle dans la même entreprise ou après une trop longue période d'inactivité ou de chômage.

La validation des acquis est donc en elle-même une étape et un instrument du processus éducatif, et il est essentiel qu'elle soit sanctionnée par, ou permette à brève échéance d'acquérir, une reconnaissance, une certification, un diplôme qui soit socialement reconnu, et légitimé. Cela nous porte d'ailleurs à penser qu'il n'est pas souhaitable de créer des titres, des diplômes, des certifications différentes dans le cadre de la validation des acquis et dans le cadre de la formation initiale. Pour reprendre la métaphore monétaire de Jens Bjørnåvold dans son article sur «les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels»⁽²⁵⁾, il ne nous paraît pas souhaitable de créer diverses monnaies privées concurrentes, diverses certifications différentes, et cela pour au moins deux raisons:

- (a) Tout d'abord, parce que, comme l'énonce la loi de Gresham, «la mauvaise monnaie chasse la bonne». Quand plusieurs types de certification coexistent on retrouve tous les laissés pour compte du système avec en main des certifications ad hoc qui sont en réalité autant de stigmates leur interdisant l'accès au marché principal du travail, les condamnant au second marché, et leur interdisant l'accès aux formations ultérieures de qualités.
- (b) Ensuite parce que l'un des buts de la validation des acquis c'est la réintégration des différents individus dans le moule commun, par le biais de l'éducation, de la formation, de l'accès à la qualification et de l'acquisition de compétences. Bref c'est d'accroître la cohésion sociale. Ce qui importe c'est le niveau de connaissance, d'expérience, de compétence atteint. Ce n'est pas le parcours réalisé. Ce qui importe ce n'est pas le chemin pris, c'est le fait d'arriver à Rome. Or tous les chemins y mènent, c'est bien connu. Encore faut-il se mettre en route. Or la validation des acquis est un excellent moyen pour motiver les individus, pour les pousser à s'engager dans un processus éducatif, pour les initier à élaborer un projet personnel et professionnel et à le mettre en œuvre. L'individu trouve dans la validation de ses acquis une reconnaissance de sa qualité de producteur, de son

⁽²⁵⁾ Bjørnåvold, Jens. Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes. In: *Revue européenne «Formation professionnelle»*, septembre-décembre 1997, n° 12, p. 74-81. Disponible sur Internet: http://www2.training_village.gr/download/journal/bull-12/12-97-fr.pdf [Consulté 30.5.2002]

rôle social et donc de sa propre valeur. Elle est un moyen d'accroître l'autoestime des individus, de lutter contre les complexes d'infériorité et le cercle vicieux de la déqualification entraînant manque d'ouverture, manque d'appétit de connaissance et refus de se former (Agora IV).

Au delà, la requalification à laquelle permet d'accéder, la validation des acquis donne un droit d'accès, par son travail à une part accrue du produit national brut, de la valeur ajoutée socialement produite. Elle permet d'espérer une progression de la rétribution de l'effort individuel dans la production de biens et services, et cette ouverture des perspectives est un facteur important de motivation qu'il convient de ne pas négliger quant on sait combien la dégradation des conditions d'existence, l'instabilité et l'insécurité personnelle représentent de menaces pour notre forme sociale.

3.4. Conclusion

La validation des acquis part d'une idée généreuse: «Il n'y a pas d'homme sans qualité». C'est une idée généreuse parce que basée sur la reconnaissance de l'autre en tant que partenaire et concitoyen quel que soit son niveau de qualification de départ. Elle correspond à la volonté de reconnaître chez tout individu les efforts fait dans sa vie sociale et professionnelle afin d'acquérir des savoirs et des compétences socialement mobilisables et admet qu'il n'y a pas de voie unique de formation. La validation des acquis s'inscrit ainsi à la fois dans un courant généreux d'ouverture à l'autre et éthique de juste évaluation des efforts réalisés et des savoirs et compétences capitalisés. Elle participe de l'idée qu'il n'y a pas de raison d'exclure a priori qui que se soit du droit d'accès à une part raisonnable des richesses produites dans notre société, ni du devoir de contribuer à leur production. Cela implique aussi qu'il n'y a aucune raison d'accepter comme inévitable et incontournable la loi des marchés et la flexibilité qu'elle impose, ni la croyance dans le fait que nos sociétés ne pourraient rester riches qu'au prix de l'exclusion et de l'appauvrissement de certaines catégories de travailleurs.

Contre le principe de la flexibilité, c'est la mobilité volontaire et valorisante qu'il convient de mettre en œuvre. Cela présuppose un niveau minimum de qualification de la population et donc la mise en œuvre d'un processus récurrent de formation (éducation permanente dirait Edgar Faure, formation tout au long de la vie, lifelong learning, dira le Livre Blanc) dont la reconnaissance et la validation des acquis non-formels est un outil essentiel.

Générosité et équités sont ainsi la condition nécessaire au rétablissement de la cohésion sociale. Une éducation permanente, digne de ce nom, intégrant formation initiale et formation continue, formation générale et formation professionnelle, est en effet une condition nécessaire de la mobilité et du développement des facultés d'adaptation de la main-d'œuvre.

Elles n'en sont malheureusement pas une condition suffisante: il ne suffit pas que la population active soit à même de s'adapter aux évolutions et aux besoins du système productif, il faut encore que ce dernier soit à même d'intégrer cette main-d'œuvre qualifiée.

Mais c'est là un autre problème. Ce n'est plus un problème de sciences de l'éducation mais un problème macroéconomique et politique de partage des emplois et des revenus et de coopérations entre partenaires sociaux.

Comme le dit le Directeur de l'Observatoire Français de Conjoncture Économique, Jean Paul Fitoussi «La solution au problème le plus grave qu'une démocratie ait à affronter en temps de paix – le chômage de masse – [ne peut] pas se trouver dans la résignation à une croissance formidable des inégalités, et au démantèlement [du] système de protection sociale. Au contraire, elle est dans davantage de cohésion et ce, non pas seulement pour des raisons morales, mais d'efficacité [...]; l'équité [ne doit] pas être une préoccupation seconde, un pansement aux plaies que créent les circonstances de l'efficacité, mais [elle est] la condition même de l'efficacité». ⁽²⁶⁾

⁽²⁶⁾

Fitoussi, Jean-Paul. *Compétitivité et cohésion sociale*, o.p. cit.

Bibliographie

Aquain, Valérie et al. Vingt ans d'évolution des conditions de travail. *Premières synthèses de la Dares*, mars 1994, n° 46.

Baudet, Marie-Béatrice. *Les nouveaux visages de la subordination*. Paris: Le Monde, 17 octobre 1995.

Bernard, Brunhes; Jacques, Rojot; Wolfram, Wassermann. *La flexibilité du marché du travail: Nouvelles tendances dans l'entreprise*. Paris: OECD, 1989

Betheder, Marie-Claude. Ici, l'on apprend: Initiative-Emploi. *Le Monde*, mercredi 13 septembre 1995.

Bjørnåvold, Jens. Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes. In: *Revue européenne «Formation professionnelle»*, septembre-décembre 1997, n° 12, p. 74-81.

Disponible sur Internet: <http://www2.training.village.gr/download/journal/bull-12/12-97-fr.pdf> [Consulté 30.5.2002]

Bué, Jean. Les différentes formes de flexibilité. *Travail et Emploi*, 1989, n° 41.

Demazière, Didier; Dubar, Claude: *Analyser les entretiens biographiques l'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan, 1998.

Dubar, Claude. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1991

Faure, Edgar; et al. *Apprendre à être*. Paris: Unesco, 1972.

Fitoussi, Jean-Paul. *Compétitivité et cohésion sociale*. Lettre de l'OFCE n°133. Paris: Les Presses de Sciences Po, 1994.

Fragonard, Bertrand; et al. Rapport de la commission du Commissariat Général au Plan sur *Cohésion sociale et prévention de l'Exclusion*. Paris: La Documentation Française, 1993.

Fries Guggenheim, Éric. AGORA IV: *Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques: Vers une plate-forme minimale d'enseignement*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999. (Cedefop Panorama, series 97).

Fries Guggenheim, Éric; Tchibozo, Guy. Une analyse économique de la normalisation de l'assurance qualité In: Meyer, Francis. *Certifier la qualité?. Groupe d'Études Interuniversitaires en Sciences du Travail - GEIST*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1998.

Naville, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière & Cie, 1956

Schwartz, Bertrand. *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte, 1994.

Smith, Adam. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. 1776. Edité par Campbell, R. H.; Skinner, A. S. pour l'édition générale, et par Todd, W. B. pour le texte. Oxford: Clarendon Press, 1976.

Steedman, Hilary; McIntosh, Steven. *Low skills: a problem for Europe: final report to DGXII of the European Commission on the Newskills Programme of Research «Education and Training: New Job Skill Needs and the Low-Skilled»*. Bruxelles: DG Recherche de la Commission européenne, 2000.

Trautmann, Jacques. Fin de l'idée d'éducation permanente?. In: *Actualité de la formation permanente*, n° 159, p. 15-24. Paris: Centre INFFO, 1999

Vernières, Michel. *Formation emploi, enjeu économique et social*, Paris, Cujas, 1993

4. Table ronde des partenaires sociaux – La validation des acquis non formels: y a-t-il consensus et sur quoi?

Eugenio Rosa ⁽²⁷⁾, *Mike Coles* ⁽²⁸⁾, *Donald Kerr* ⁽²⁹⁾

4.1. Eugenio Rosa

Sommes-nous d'accord sur ce qu'est la validation des acquis? Y a-t-il un consensus sur cette question et jusqu'où?

J'aimerais tout d'abord remercier le Cedefop pour cette aimable invitation au sujet d'une question qui est extrêmement importante pour nous au Portugal. Elle est importante parce qu'au Portugal environ 70 % des personnes travaillant en entreprise ont au plus le certificat d'étude et que leurs qualifications ont été obtenues non pas par la voie académique, mais par la voie de l'expérience. C'est donc une question d'une importance fondamentale au Portugal. Au niveau syndical, nous y portons une très grande attention et nous avons été amenés à développer une expérience pilote que je vais vous présenter ici.

Dès 1985, la CGTP a réalisé des formations professionnelles dans tout le pays, que ce soit dans les écoles professionnelles dépendant du ministère du travail ou dans celles dépendant du ministère de l'éducation, qui étaient à cette époque localisées dans huit régions du pays et auxquelles participaient environ huit cents jeunes. Nous avons, très récemment, signé un protocole d'accord avec le ministère du travail et nous avons créé conjointement avec ce ministère un centre de formation pour les travailleurs de l'ensemble du pays. En outre, dans le cadre d'un programme communautaire, nous avons créé en 1998 un centre de formation à distance pour les travailleurs des PME et nous sommes déjà en train de réaliser des formations à distance.

Sur la base de cette expérience ancienne et variée, nous avons souhaité introduire en 1996 une certification interne dans la formation que nous réalisons. Pourquoi?

⁽²⁷⁾ Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional (CGTP-IN) – Portugal.
Disponible sur Internet: <http://www.cgtp.pt/index2.htm> [consulté le 18. 2.2002]

⁽²⁸⁾ The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) – Royaume-Uni.
Disponible sur Internet: <http://www.qca.org.uk> [consulté le 18.2.2002]

⁽²⁹⁾ Foras Áiseanna Saothair – Training and Employment Authority (FÁS) – Irlande.
Disponible sur Internet: <http://www.fas.ie> [consulté le 18.2.2002]

En 1991, un accord de formation professionnelle avait déjà été signé entre le gouvernement et les partenaires sociaux, dont la CGTP. Dans le cadre de cet accord, une commission tripartite permanente de certification a été créée à cette date. En 1994, des commissions techniques de certification tripartites étaient en place dans les principales professions. Cependant, au niveau pratique le travail réalisé par ces commissions est jusqu'à présent des plus limités. Cette énorme machine administrative n'a pour l'instant réussi que deux choses: la validation d'une formation de formateur et, en 1999, la certification et la validation relatives à la profession de chauffeur de taxi. En outre, il existe des certifications pour des professions ayant peu d'impact économique, comme câbleur, etc. Ainsi, au Portugal, il n'y a pas de certification pour la plus grande majorité des formations, bien qu'il existe des commissions de certification tripartites travaillant depuis de nombreuses années déjà.

C'est pourquoi, face à cette réalité, nous avons été obligés d'introduire dans nos actions de formation ce que nous appelons notre certification interne. Dans le cadre des formations que nous réalisons, nous avons deux types d'évaluation:

- (a) une évaluation faite par les formateurs tout au long des actions de formation, c'est une évaluation des connaissances;
- (b) en fin de chaque formation, nous avons introduit un schéma ou un mode de certification interne, qui est un système d'évaluation différent de celui utilisé par les formateurs.

Ce système de certification interne «pilote» (puisque'il s'agit d'un système expérimental) que nous appliquons depuis 1996 a déjà été mis en œuvre dans environ 200 actions de formation ayant impliqué environ 3000 stagiaires.

Initialement, nous avons aligné les objectifs du système sur ceux des systèmes qui ont pour but de certifier avec précision les gestes permettant d'exécuter les tâches d'une profession.

Cependant cette certification est large. Elle cherche non seulement à valider les connaissances acquises par les stagiaires dans les cours de formation qu'ils ont terminés, mais également les compétences qu'ils ont éventuellement acquises dans des actions antérieures, ainsi que les compétences qu'ils auraient acquises par leur expérience professionnelle. Cette évaluation finale est indépendante du système d'évaluation des connaissances réalisé par les enseignants dans les actions de formation. Elle part directement des différentes professions. Nous avons ainsi commencé à élaborer un manuel pour 21 professions dans lesquelles nous faisons de la formation professionnelle, pour définir ce qu'est le cœur de la profession, pour déterminer ce que nous considérons comme savoirs clés et ce que nous considérons comme compétences clés pour l'exercice de la profession correspondante. Et cela fait partie d'un manuel que nous avons élaboré dans notre centre de formation.

De plus, pour mettre ce système en œuvre, à la fin de chaque action de formation nous passons un contrat avec un professionnel du métier concerné, choisi en fonction de son expérience et de ses connaissances. Par exemple, si nous terminons une formation de comptabilité, nous passons un contrat avec un professionnel de la comptabilité qui n'est pas un formateur (et, de préférence, qui ne l'a jamais été), afin de réaliser cette certification

interne. Sur la base des normes, des savoirs clés et des savoir-faire présents dans le manuel, ce professionnel construit alors des instruments qui pourront être utilisés comme simulations de situations réelles, comme cas d'école.

En fin d'action de formation, les stagiaires sont évalués sur la base d'un instrument relativement neutre en regard des compétences clés que nous considérons comme fondamentales pour l'exercice de cette profession. Et ce sont précisément les résultats de cette épreuve qui font partie du certificat d'évaluation, différent de l'autre certificat d'évaluation des connaissances élaboré par les formateurs tout au long de la formation.

Depuis 1996, compte tenu du fait qu'il n'existe au Portugal aucun système se rapprochant de la certification des compétences professionnelles, nous faisons en sorte que chaque stagiaire dispose en fin d'action de formation d'un certificat de connaissances lié à l'action de formation ou au programme de l'action de formation, et qu'il ait à côté de cela un certificat de compétences relatif aux compétences en relation avec cette profession et dans lesquelles il a été évalué.

Ce système que nous avons implanté au niveau de nos formations a des conséquences bénéfiques, d'une part parce que cela permet d'évaluer le système de formation lui-même et d'autre part parce que cela permet au système de formation d'évoluer, dans la mesure où, depuis le début de la formation, chaque formateur et chaque formé se préparent en fonction de ces caractéristiques.

Sur la base de cette expérience concrète portant sur trois années et ayant touché plus de 3000 stagiaires, il est possible d'avancer quelques conclusions que je vous sou mets ici :

Un système de certification de compétences crédible est fondamental pour les informations qu'il permet de fournir, tant pour les stagiaires participant à la formation que pour les entreprises. Il donne aux organismes de formation une information sur la qualité de la formation qu'elles réalisent.

En l'absence d'un système de certification adéquat, on se retrouve dans le pays avec un bon nombre de formations de qualité inappropriée. De plus, un système de certification oblige à faire des formations en adéquation avec les besoins des entreprises.

Pour les travailleurs c'est également fondamental, dans la mesure où ils obtiennent un document qui reconnaît leurs compétences, non seulement au niveau de leurs compétences formelles, mais également au niveau de leur expérience.

Pourtant les organisations patronales, dans les commissions de certification tripartites dont j'ai parlé tout à l'heure, sont très réservées, au point que certaines commissions sont totalement paralysées (services financiers, banques). Et pourtant, pour les entreprises elles-mêmes, la certification serait la garantie qu'au niveau du recrutement les compétences des travailleurs sont conformes à ce qu'elles recherchent.

Autre constat important fait dans le cadre de l'expérience portugaise: il est réellement difficile de parvenir à acquérir toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession d'un seul trait et, en se référant à notre expérience, je pense qu'il faut aller vers une validation et une certification graduelle des compétences.

En outre, dans la mesure où les limites des professions sont mouvantes, à chaque fois de nouvelles compétences s'incorporent, alors que d'autres deviennent obsolètes. Je pense que la certification ne devrait pas aller pour chaque travailleur au-delà de ce dont il a besoin pour son activité.

D'un autre côté, quoique reconnaissant l'importance des diplômes, des certificats de formation professionnelle formels – qu'ils soient émis par les universités ou par les centres de formation – et sachant que le principe de la certification ne peut lui-même être remis en cause, je pense néanmoins que la certification devrait essentiellement être basée sur des épreuves passées en contexte de travail réel ou simulé et non pas sur un simple examen. En outre, le travailleur ne devrait pas être obligé de faire valider toutes les compétences clés qui existent dans une profession, mais seulement dans celles pour lesquelles il se sent intéressé et se considère préparé. Il pourrait être soumis à d'autres moments à d'autres épreuves pour obtenir la certification d'autres compétences qui soient utiles dans l'exercice de sa profession et qui soient acquises grâce à son activité professionnelle.

Ces compétences et ces certificats ne devraient pas être obtenus par le moyen d'une quelconque action de formation, mais par la voie de l'expérience.

Les compétences clés dont je parle ici, que ce soit au niveau des savoirs ou au niveau des savoir-faire, vont faire partie d'un référentiel de compétences élaboré par les commissions techniques tripartites de certification. Cependant il n'est pas indispensable, pour que le système puisse fonctionner, que ce recensement soit fait dans toutes les professions pour toutes les compétences clés. Il suffirait que, pour les professions les plus importantes, on identifie quelques compétences clés, le référentiel étant alors régulièrement complété, tant en ce qui concerne la profession qu'en ce qui concerne les compétences clés.

À la fois la construction des instruments de la certification et la mise au point des épreuves seraient alors confiées à l'une des commissions techniques tripartites de certification. Mais l'expérience a également montré que, bien que la partie technique soit un élément central, une réflexion quant à la qualité du travail est tout aussi nécessaire.

Ce qui pourrait être décidé afin d'arriver à la mise en œuvre d'un système de certification dans la pratique, c'est que le système de certification fonctionne initialement pour les professions dans lesquelles une certification de compétences est possible et en élargissant progressivement le nombre à plus de professions et à plus de compétences clés au fur et à mesure que des compétences nouvelles sont identifiées.

Les compétences de chaque travailleur ainsi certifiées seraient inscrites dans le carnet de compétences finales du travailleur, une partie du coût de la certification étant pris en charge par les entreprises et l'autre par l'État.

4.2. Mike Coles

Êtes-vous d'accord avec les raisons présentées par Eugenio Rosa quant à l'importance de la certification des compétences informelles?

Je m'excuse d'utiliser le terme «compétences informelles». Je n'ai aucun problème avec les clarifications apportées par Jens Bjørnåvold sur ce terme et «compétences non formelles» me va très bien. C'est tout simplement en raison de mon anglais que je n'ai pas adapté correctement plus tôt.

Éric Fries Guggenheim m'a demandé de donner une perspective gouvernementale, mais le QCA n'est qu'une agence gouvernementale. Il y a un fossé entre notre organisation et le gouvernement du Royaume-Uni. Cela dit, nous travaillons à la mise en œuvre de la politique gouvernementale et cela me qualifie en quelque sorte pour parler en tant que «décideur politique»⁽³⁰⁾.

Dans une perspective administrative, j'ai quatre conclusions à tirer sur l'apprentissage non formel.

Mais auparavant, je dois faire le point sur un certain nombre de caractéristiques propres à l'Angleterre et au Royaume-Uni de façon plus générale, en ce qui concerne l'apprentissage non formel, parce que dans ce domaine les choses évoluent très rapidement.

Le premier point est que, comme beaucoup d'autres pays européens, nous poursuivons une politique générale de lutte contre les barrières et les obstacles restreignant la participation à la formation.

Au Royaume-Uni, cela s'appelle le *New Deal*. Il s'agit d'un programme très large, transversal à beaucoup de ministères, et dont bien entendu la formation et l'emploi sont parmi les préoccupations centrales. L'un des aspects importants du *New Deal* en relation avec l'apprentissage non formel est que les personnes qui sont exclues et économiquement ou éducationnellement inactives sont obligées de participer à un entretien en tête-à-tête pour s'interroger sur leur formation passée et leurs réalisations en termes éducatifs et professionnels, ainsi que sur leur avenir. Et cela va d'une certaine manière inévitablement entraîner une valorisation de leurs acquis informels, autant que de leur apprentissage formel.

⁽³⁰⁾ *Policy-maker.*

Un deuxième domaine très important en développement au Royaume-Uni conduisant directement à un apprentissage informel est constitué par la proposition du gouvernement de développer ce qui est appelé l'Université pour l'industrie⁽³¹⁾. Le terme «Université pour l'industrie» pose en lui-même un problème, parce que le terme «université» renvoie à «universel», alors qu'«industrie» signifie «emploi», l'emploi n'étant jamais qu'une facette particulière de l'activité humaine.

Le souhait du gouvernement est de réinsérer 600 000 nouveaux apprentis par an, tant dans l'emploi que dans un apprentissage formel ou informel. Pour ce qui est de la formation non formelle, une recherche extensive a été faite au Royaume-Uni et les recherches montrent qu'environ un tiers des 600 000 personnes visées, soit environ 200 000 personnes, sont engagées dans une formation informelle qu'elles souhaiteraient voir accréditer ou valider d'une manière ou d'une autre. Cela constitue à peu près 1 % de la population totale, soit 2 à 3 % de la population active.

La nouvelle initiative, *The University for Industry*, qui va être lancée en 2000, implique actuellement des éditeurs, des responsables d'émissions de radio, des organismes de formation, des employeurs et crée des relations transversales entre plusieurs agences qui soit font de la formation, soit sont chargées de reconnaître les acquis formels et/ou informels.

Tout cela devrait conduire à une approche formelle de la reconnaissance de la formation non formelle: une sorte de système d'APL⁽³²⁾. Un grand nombre de personnes engagées dans la

⁽³¹⁾ Disponible sur Internet: <http://www.ufild.co.uk> [consulté le 18.2.2002]

L'Université pour l'industrie (*University for Industry* – UFI) est une nouvelle initiative lancée par le gouvernement en vue de:

- (a) stimuler la demande en éducation et formation tout au long de la vie parmi les entreprises et les individus;
- (b) promouvoir l'existence de – et améliorer l'accès à – un apprentissage pertinent, de haute qualité et novateur, notamment grâce à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

L'UFI jouera un rôle de «courtier» en aidant les personnes et les entreprises à repérer leurs besoins de formation et à accéder à cette formation sous une forme adéquate. Elle vise à abolir les obstacles à l'apprentissage en rendant l'offre de formation plus souple et plus accessible. Elle promouvra l'apprentissage depuis les compétences de base en littératie et numératie jusqu'aux compétences technologiques spécialisées et à la gestion d'entreprises. L'organisation mènera six principales activités:

- (i) analyser les besoins du marché et des clients potentiels,
- (ii) stimuler la demande de formation à travers le marketing et la promotion de masse,
- (iii) fournir aux personnes information, conseil et orientation,
- (iv) assurer l'existence de programmes d'apprentissage de haute qualité répondant aux besoins des clients et leur en donner l'accès,
- (v) commissionner un nouveau contenu, lorsqu'il existe un fossé entre l'offre et la demande existantes qui ne peut être comblé autrement,
- (vi) assurer la qualité des produits et services pour lesquels l'UFI sert d'intermédiaire ou qu'elle commissionne (DfEE, 1998).

Cf. <http://www.coleg-powys.ac.uk/adad/ufi.htm>
<http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/ch1003.htm>
<http://www.ufild.co.uk>

⁽³²⁾ Accreditation of prior learning (APL) ≈ validation des acquis
Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) ≈ validation des acquis de l'expérience

formation informelle aimeraient voir reconnaître leur niveau personnel de connaissances et de compétences d'une manière ou d'une autre. C'est un système permettant de parvenir à ce résultat qui doit se développer sous la bannière de l'Université pour l'industrie. Le but est de créer un lien entre ces personnes et la formation formelle à laquelle ils pourront éventuellement avoir accès plus tard, et ce n'est pas l'un des moindres intérêts de la mesure.

Un autre domaine dans lequel l'Université pour l'industrie pourrait servir la reconnaissance de la formation informelle est celui de l'établissement de normes. Au fond, il faut bien que quelqu'un établisse des normes quelque part. L'Université pour l'industrie devrait permettre d'élaborer un système de normes, tout en évitant une bureaucratisation trop importante, mais en permettant de maintenir la compétence de l'État dans les qualifications formelles auxquelles ces APL sont reliés.

Le troisième point sur lequel j'aimerais m'exprimer avant d'en venir à mes conclusions est le développement du système des NVQ⁽³³⁾, déjà évoqué ce matin.

Une importante consultation est en cours en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord sur la forme du système NVQ. En effet, beaucoup de gens prétendent que le système est trop peu flexible. Les gens qui sont engagés dans des tâches, des petits bouts de tâche, des petits bouts de formation n'obtiennent pas la reconnaissance de leur travail, parce que la NVQ est une qualification globale et contient toute une série d'unités de tailles différentes et de différents niveaux. Dans cette consultation, on demande aux gens au Royaume-Uni, à l'ensemble des partenaires au Royaume-Uni, si, oui ou non, les candidats devraient être autorisés à obtenir des crédits par unités pour les unités individuelles. On leur demande entre autres quelle devrait être la taille de ces unités et notamment s'il devrait y avoir une taille commune à l'ensemble de ces unités, comme c'est le cas en d'autres points du système éducatif du Royaume-Uni, où une partie du système de formation initiale est unifiée et où toutes les unités ont la même taille. On demande également s'il devrait y avoir des niveaux,

APL:

- signifie que l'on a suivi auparavant une unité de cours intégrée à une formation agréée dans le cadre du même établissement ou d'un autre et réussi l'examen d'évaluation avec un niveau acceptable;
- vous devrez fournir des détails sur le contenu du programme de l'unité équivalente;
- vous devrez fournir des détails sur l'évaluation et sur vos notes, y compris une copie officielle du certificat et une transcription des points obtenus.

APEL:

- signifie que vous avez acquis les résultats nécessaires de l'apprentissage dans l'unité pour laquelle vous demandez une exemption/un transfert de crédit en vertu de votre expérience professionnelle récente;
- vous devez fournir des détails sur votre expérience DANS CE DOMAINE;
- vous devez également obtenir une déclaration sur l'honneur de votre supérieur attestant que vous avez effectué ces tâches à un niveau professionnel et avec une qualité acceptable. Si vous avez travaillé sur un projet en tant que membre d'une équipe – cette déclaration sur l'honneur et votre demande d'exemption doivent montrer quel rôle vous avez joué et quelle était votre contribution.

Cf. <http://cms1.gre.ac.uk/APEL/>

http://cms1.gre.ac.uk/APEL/what_is_APL.html

http://www.dfee.gov.uk/heqe/let_final.htm

⁽³³⁾ NVQ – National Vocational Qualification. Disponible sur Internet: <http://www.dfes.gov.uk/nvq/> [consulté le 18.2.2002]

chaque unité donnant une indication quant au niveau d'éducation atteint. Tout cela mène à la question de savoir si le système des NVQ devrait s'intégrer à un système plus général basé sur des unités de valeur, où les individus, à différents niveaux de formation et dans différents secteurs d'emploi, seraient en situation d'acquérir des crédits pour des aspects qui leur sont utiles. Cela aurait des conséquences sur la formation informelle, parce que, si le système des NVQ était moins inflexible, cela encouragerait les gens à rechercher l'accréditation de leurs acquis informels au travers des NVQ.

Jusqu'ici les avis obtenus lors de cette consultation sont très partagés. Certains sont d'avis que, par nature, la NVQ renvoie à un domaine précis d'emploi et que c'est là une de ses valeurs de base, qui ne devrait pas être remise en cause par un ensemble d'unités permettant d'obtenir une accréditation séparée. D'autres voient une valeur ajoutée dans la possibilité d'accorder aux gens des unités de valeur indépendantes dans le système national de qualifications.

Un quatrième aspect de la situation au Royaume-Uni, que je dois mentionner, concerne l'attitude de certains employeurs. Manifestement, certains de nos grands employeurs cherchent des moyens indépendants de tester les compétences. Il s'agit d'un phénomène de faible ampleur pour le moment, mais il est significatif et peut intéresser les chercheurs, parce que nous avons constaté que, spécialement après la formation initiale, certains de nos plus grands employeurs, tant dans le secteur public que dans le secteur privé, sont à la recherche de mesures indépendantes (d'étalons) des compétences en termes de compétences clés (ce qui nous renvoie à l'expérience portugaise). Ils cherchent à mettre en place leurs propres scénarios qui puissent les conduire à engager un jeune candidat pour un emploi particulier, en mesurant ses résultats en termes de compétences clés plutôt qu'en termes académiques. C'est l'un des aspects qui se développent.

Dernier point de mon intervention: nous partons au Royaume-Uni, et principalement en Angleterre et au pays de Galles, d'un niveau particulièrement bas de participation des jeunes de plus de 16 ans à la formation à temps plein. Au cours des dix dernières années, nous avons certes pu constater une augmentation au Royaume-Uni de cette participation, mais cette tendance s'est maintenant arrêtée et nous sommes pratiquement certains d'être, actuellement, dans une situation stabilisée. Or nous restons à un niveau très bas dans les tableaux européens. Nos chercheurs prétendent que les jeunes actuels font bien plus attention que par le passé aux possibilités économiques et certains sont même en position de dire: «je n'ai pas besoin de telle formation maintenant, j'aurai l'occasion de la suivre plus tard. Je n'ai pas besoin de faire une formation à temps plein à ce moment précis; je peux faire autre chose dans ma vie». La rhétorique de la Formation tout au long de la vie dans laquelle nous sommes plongés actuellement est de nature à inciter les gens à repousser leur formation et leur engagement dans la formation obligatoire pour un peu plus tard, bien après 16 ans. C'est une tendance que nous devons considérer de près au Royaume-Uni.

Prenant en compte tous ces éléments, j'aimerais maintenant aborder quatre questions en relation avec la reconnaissance de l'apprentissage non formel, en partant des considérations

d'un organisme comme le QCA, qui réglemente les qualifications et qui est responsable de la promotion de la Formation tout au long de la vie au Royaume-Uni.

Tout d'abord, encourager les gens à la formation est notre objectif clé. Or, quelle que soit la forme que puisse prendre l'apprentissage, il y a de fortes raisons de penser que la reconnaissance des apprentissages informels – non formels – est une puissante incitation à entrer en formation. Donc nous pouvons dire que les systèmes de reconnaissance-validation sont haut placés dans nos priorités, parce qu'ils peuvent nous permettre de réaliser l'un de nos principaux objectifs.

Nous savons en outre, par nos recherches, que la formation formelle n'a pas réussi à satisfaire les besoins d'un certain nombre de personnes et nous devons faire quelque chose pour elles. Je vais vous donner quelques exemples d'actions que nous pouvons mettre en œuvre.

Ma première conclusion est donc que nous aimerions voir se réaliser plus d'efforts pour la mise en place d'un système d'accréditation des acquis préalables et de reconnaissance de la formation non formelle, parce que cela encouragerait les gens à entrer en formation.

Le second point, en notre qualité de QCA, est que nous aimerions voir se mettre en place un système cohérent.

Il est très important, quel que soit le système mis en place, que les gens puissent, quelles que soient leurs perspectives, voir les unités de valeur et les qualifications reliées les unes aux autres de façon cohérente et transparente. Je pense que, loin de vouloir créer davantage de bureaucratie, nous souhaitons voir se mettre en place un système assurant un ensemble de liens entre qualifications et unités de valeur ou crédits, bien davantage qu'un système rigide de qualifications nationales.

Mon troisième point est que nous sommes responsables de la réglementation des qualifications, quel que soit l'endroit où elles sont produites et l'origine du financement, qu'elles soient produites dans le système académique ou en dehors de ce système, quelles soient financées par l'État ou non. De ce fait, il est dans notre intérêt d'établir des liens entre les différents types d'apprentissage non formel et les qualifications formelles. En ce qui concerne l'Université pour l'industrie, comme je l'ai dit plus haut, c'est un défi majeur.

Nous aimerions pouvoir nous assurer que tout apprenant, toute personne, peut suivre sa progression de là où il est vers l'étape suivante (formation, emploi ou quoi que ce soit d'autre). Et nous sommes aussi très soucieux de voir se maintenir la compétence du secteur public dans la définition de certaines normes en Angleterre et au pays de Galles. Cela signifie qu'au QCA, nous voudrions voir s'établir des liens entre formation formelle et formation non formelle.

Mon quatrième et dernier point de conclusion est un point simple, mais important. Nous apprenons beaucoup sur les raisons pour lesquelles le système formel est inadapté, en observant les endroits où les gens vont faire de la formation informelle. Et si nous essayons de

reconnaître la formation informelle un peu plus systématiquement, nous pourrions voir où notre système national de qualifications formelles est déficient, et nous pourrions alors améliorer ce système de qualifications de façon à faire face aux besoins.

4.3. Donald Kerr (FÁS – IRL)

Je dois dire pour commencer que tout cela est vraiment comme une Agora, en ce sens que j'ai été cueilli dans l'obscurité de la salle et porté ici sur l'avant-scène pour m'adresser aux gens, parce que, vous voyez, mon nom n'est même pas sur l'ordre du jour. En fait, je n'étais rien de plus qu'invité et, en arrivant ce matin, on m'a demandé si je voulais participer à une table ronde. De ce fait, je n'ai pas de présentation formelle pour vous. Je vais néanmoins vous présenter quelques points et peut-être même quelques points de discussion.

Le premier point sera de faire un pont entre les formateurs, les certificateurs, les décideurs politiques et, en fait, tous les travailleurs.

Dans quelle mesure les employeurs et les syndicats reconnaissent-ils la certification et, pour ce qui est des employeurs, dans quelle mesure la rémunèrent-ils?

Parce que, s'ils ne le font pas, une grande partie des efforts qui y sont investis ne pourront déboucher sur rien. Et pour revenir à ce que Riel Miller a dit ici précédemment en ce qui concerne la domination du côté de l'offre sur la formation, il y a en ce moment même encore une domination de l'offre sur l'évaluation des acquis (*prior learning*).

Je pense donc que nous devons réfléchir à cette domination du côté «offre» et que nous devons réintroduire le côté «demande». Je pense que c'est au moins l'un des objectifs de l'Agora d'aujourd'hui; il s'agit en fait de faire le pont entre décideurs politiques, éducateurs et monde du travail.

Pour autant que ce soit le cas, je voudrais juste aborder un petit nombre de points en relation avec l'APL (*accreditation of prior learning* ≈ accréditation des acquis informels).

Notre approche de l'APL a été dominée par l'idée de l'accès à la certification: c'est une partie de notre politique d'accès à la certification. Pourtant, même dans un projet de loi très récent de notre gouvernement, publié par notre ministre de l'éducation il y a une dizaine de jours, où l'on parle de l'accès, c'est encore de l'accès à l'éducation qu'il s'agit. Or, je crois qu'il faut faire une large différence entre accès à l'éducation et accès à la certification.

Il y a encore un autre point que je voudrais aborder, en relation avec la certification. Est-ce qu'en fait nous plaçons la hauteur de la barre à un certain niveau (le candidat est certifié ou ne l'est pas), ou est-ce que l'on reconnaît les réalisations sous la forme d'un système de crédits?

Actuellement, en Irlande, nous avons davantage tendance à reconnaître les résultats atteints qu'à donner une pleine reconnaissance de la qualification par rapport à une activité donnée.

Dans cette mesure, je pense qu'il est plus facile de traiter de l'APL dans le secteur de la formation professionnelle que dans celui de l'éducation.

Et je dis cela parce que, dans notre approche, ce qui importe c'est de se centrer sur les compétences (*skills*). Si on certifie les compétences, on ne certifie pas les cours. C'est le point essentiel et cela ressort clairement dans le système des NVQ où l'on parle de résultats (*outcomes*). Là où l'on utilise le terme de «résultats», moi je parle simplement de «compétences» (*skills*). Ce que l'on certifie, ce sont les compétences, ce ne sont pas les cours de formation.

Cela étant, chacun d'entre nous, où que nous ayons été formés, collège ou université, nous avons vu certifier nos cours; je suis prêt à le parier. On nous a fait un cours, puis on nous a posé des questions sur ce cours, et puis, si nous avons répondu à suffisamment de questions sur ce cours, alors nous avons été «déclarés» qualifiés.

J'aimerais demander combien il y a de gens dans la salle qui travaillent encore aujourd'hui dans le domaine pour lequel ils ont été qualifiés? Très peu? Quelqu'un? Et, en même temps, très peu d'entre nous ont reçu une certification de leurs compétences actuelles, bien sûr. Et pourtant, dans ce type de domaine, cela pourrait être beaucoup plus facilement accepté que dans les ateliers et dans l'industrie où les gens ont, en quelque sorte, à démontrer et à faire la preuve de leur compétence pour qu'elle soit reconnue.

Cela est beaucoup plus facile dans le domaine de l'apprentissage (*training*), où il y a des normes prérequisées. Par exemple, vous devez faire quelque chose: réduire l'épaisseur de cette pièce de 3 mm.

On peut en fait établir toutes les normes en relation avec la reconnaissance de la formation non formelle (PL = *prior learning*).

Si l'on étudie quelque chose dans le système scolaire, comme l'histoire par exemple, la question que l'on se pose est: quelle compétence est-on en train de certifier? Est-ce que l'on certifie l'aptitude des gens à raconter les histoires, ou bien est-ce que cela a à voir avec le jugement, l'analyse, la prioritarisation ou toute autre chose que l'on entreprend en histoire?

En ce qui concerne notre approche, nous sommes un organisme de formation professionnelle, nous n'avons jamais essayé de développer plus avant la théorie. Notre point de vue est que, lorsque l'on utilise le matériel existant dans la littérature, notre travail est alors de la transformer en modèle, ou schéma de travail, qui puisse fonctionner pour les gens dans le réel. Nous avons fait cela pour plusieurs postes différents.

Nous avons utilisé l'approche du «portfolio». Nous avons aussi utilisé les systèmes experts informatisés. Et nous avons fait des examens chaque fois.

La plus simple et la moins chère des façons de procéder est la suivante: nous soumettons les gens du monde du travail au même type de test que les gens auraient eu s'ils avaient suivi le cours.

Un autre point important en relation avec cela, – qui nous ramène au point de départ de Mike Coles qui souhaite établir des liens entre apprentissage non formel, qualification formelle et normes communes –, c'est que si l'on décerne un certificat aux gens indépendamment du fait qu'ils aient ou non suivi un cours, on ne doit pas faire de distinction quant aux certificats délivrés. Si nous certifions les compétences, nous devons donner exactement les mêmes certificats. Et nous avons pour politique de ne pas écrire sur le certificat que la certification a été atteinte par l'APL. Nous donnons le certificat aux candidats s'ils peuvent montrer qu'ils ont atteint la norme requise pour ce certificat.

Une autre différence entre éducation et formation professionnelle est que l'éducation insiste souvent sur les exemptions, sur le nombre de modules dont on est exempté. Si on désire suivre un cours, alors l'APL est plutôt considérée comme une politique de gestion des exemptions. Les gens peuvent de fait se voir exempter de certains modules du cours, mais ils auront à en préparer un certain nombre d'autres. Dans notre approche de l'APL (accréditation des acquis), nous avons opté pour l'accréditation qui certifie les compétences acquises dans le secteur non formel.

Par exemple, dans notre *National Council of Education*, avec la politique de diplômes (*awards*) concernant l'APL, en fait l'APEL⁽³⁴⁾, on ne peut pas obtenir de crédits pour plus de la moitié des cours de l'enseignement que l'on veut suivre. On doit aller en cours au moins un semestre et passer des examens, après avoir suivi des cours qui sont réalisés par des enseignants selon la méthode traditionnelle, ce qui permet de continuer à leur fournir des emplois. Vous ne pouvez pas obtenir la qualification en totalité par l'APL.

Concernant les syndicats de salariés et les organisations d'employeurs, encore un mot. Toute procédure de validation des acquis a en fait à voir avec la question de l'évaluation sur le lieu de travail. On doit être capable d'imaginer (*devise*) des modèles pour l'évaluation des compétences sur le lieu de travail. Nos modèles devraient pouvoir être mis facilement en œuvre dans les établissements des employeurs ou dans l'emploi.

Je voudrais encore juste faire ressortir un autre point: celui des salaires. J'ai mentionné qu'il fallait que l'extérieur, par exemple les employeurs et les syndicats, reconnaissent ces certificats. Il ne peut en fait pas y avoir de progrès à moins qu'il n'y ait une certaine reconnaissance. Et revenant encore à ce que Mike Coles a dit sur «encourager la formation» (*learning*), je pense que les employeurs sont en partie disposés à travailler avec les syndicats et à créer les conditions pour encourager cette formation formelle, et tout cela doit être relié à la façon dont les qualifications sont reconnues, notamment en termes salariaux. La question des salaires doit donc être posée à un moment ou à un autre dans ce domaine, de façon à encourager les gens à s'engager dans la formation tout au long de la vie, mais aussi afin de tracer la ligne au-dessous de laquelle les gens sont situés. En ce qui concerne les employeurs, il est important pour eux de savoir quel est le style des employés. L'accréditation des acquis professionnels sur le lieu de travail est en train de le permettre.

⁽³⁴⁾ Cf. note 3 ci-dessus.

Un des projets que nous avons entrepris s'est déroulé en Afrique du Sud pour le *Building and Training Board*. Nous avons fait une présentation de l'APL pour les gens habitant dans les *townships*. Nous avons travaillé avec le ministère du travail, et Marian Nieskens ici présente a travaillé pour le ministère de l'éducation. À l'époque de l'apartheid, les noirs ne recevaient aucune formation. Mais il y avait beaucoup de gens vivant dans les *townships* qui travaillaient pour les chantiers de construction. En raison de cela, ils ont acquis un grand volume de compétences, mais ils n'obtenaient jamais aucune reconnaissance pour ces compétences. Dans l'Afrique du Sud démocratique, une partie des objectifs a été de donner aux gens une reconnaissance pour les compétences qu'ils avaient acquises. Notre mission était alors de donner aux individus un certificat ou une reconnaissance écrite, au moins de tracer la ligne indiquant où étaient situées leurs compétences.

L'exercice réel consistant à entreprendre la reconnaissance des *prior learning* (apprentissage non formels) pour les individus, était également tout bénéfique pour l'État, dans la mesure où cela correspondait aussi à une identification des besoins de formation. Parce que l'on identifiait ce que les gens pouvaient faire et dans quelle mesure il était question de formation pour ces gens, il était possible de les envoyer en formation dans des domaines où ils n'étaient pas compétents. Et, de fait, l'attention était recentrée sur deux éléments:

- (a) une identification des besoins de formation au niveau national dans le secteur de la construction;
- (b) une base sur laquelle les gens pouvaient être certifiés.

Pour en terminer avec ces quelques remarques, je voudrais dire également qu'en relation avec deux projets Leonardo en cours relatif à l'APL (validation des acquis) dans lesquels nous sommes impliqués, l'un est dirigé par les Néerlandais – Marian Nieskens pourrait vous en parler un peu davantage – et l'autre est dirigé par l'*European Vocational Training Association*. L'*European Vocational Training Association* est une association rassemblant tout les grands organismes de formation d'Europe: à côté de la FÁS, vous avez l'AFPA, l'INEM, l'AIVP, l'OAED en Grèce, en Allemagne l'AEB, aux Pays-Bas le KOLO, en Belgique le VDAP et le FOREM et, en fait, nous avons soumis un projet conjoint sur l'accréditation des acquis non formels (*accreditation of prior learning*). Ce que nous voudrions arriver à faire, c'est construire un modèle commun appliqué à l'ensemble des pays; nous aimerions vérifier si cela est faisable. En fait les certifications seront des certifications nationales, parce que l'idée globale de la reconnaissance mutuelle des normes, c'est autre chose, et nous ne voulions pas compliquer ce projet en introduisant cette dimension également. Ce projet a en fait été entrepris pour montrer que le même modèle pouvait fonctionner dans l'ensemble des pays membres. Et, comme je l'ai dit, le *Dutch College* aux Pays-Bas est en train de mener un projet un peu similaire et Mariane Nieskens pourra vous en parler un peu plus dans quelques minutes.

Par ailleurs, pour revenir brièvement aux considérations sur le rôle de l'offre en ce qui concerne tout particulièrement le secteur éducatif, il faut admettre que la reconnaissance d'acquis non formels (APL) représente une difficulté pour les personnes travaillant dans le

secteur éducatif, parce qu'elle réduit le pouvoir des enseignants. C'est encore la problématique offre/demande, et je termine là où j'avais commencé. Parce que les enseignants ne peuvent plus contrôler les «*inputs*» (programme) et parce que les certificats sont des certificats basés sur les compétences, le pouvoir se déplace et s'éloigne des enseignants. De fait, dans la mesure où les résultats de la formation sont spécifiés par quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes, il perdent le contrôle sur les cursus de formation. C'est pour moi l'élément le plus important à mentionner en ce qui concerne l'APL.

Pour terminer, je voudrais juste rappeler que début 1995 la Commission a tenu une première réunion sur la politique européenne dans ce domaine de la reconnaissance des acquis. La reconnaissance des acquis (APL) en était à son tout début. Jens Bjørnåvold l'a mentionné; l'initiative française date quant à elle de 1992, puis le travail sur les NVQ a été engagé au Royaume-Uni, etc. Donc, les débuts en Europe datent du commencement des années 90. J'avais suggéré à cette époque que la Commission prenne une initiative, de façon à ce que nous développions tous des systèmes similaires. Il m'a été répondu bien évidemment que cela n'était pas possible du fait de la règle de la subsidiarité inscrite dans le traité de Maastricht. Néanmoins, nous sommes maintenant en train d'essayer d'apprendre chacun auprès des autres et de nous harmoniser les uns avec les autres.

5. Projets de travail sur de nouvelles méthodes de définition et d'accréditation des compétences: vers un support pour les compétences personnelles aux États-Unis et en Europe

Barbara Jones et Kari Hadjivassiliou

L'accélération du changement technologique et social a des effets de plus en plus complexes sur la demande de compétences des marchés de l'emploi. Les compétences évoluent, convergent ou divergent et tombent en obsolescence, et le développement de nouvelles technologies et de nouvelles méthodes de travail donne naissance à de nouvelles compétences. En même temps, les nouvelles technologies donnent naissance à de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouvelles procédures d'accréditation des compétences. Pour maintenir la cohésion et l'équité sociales, il est nécessaire d'activer les acquis antérieurs et les compétences périphériques de la population dans son ensemble en vue de leur application directe, et de fournir la base de l'adaptation à de nouvelles exigences en matière de compétences. Tous les pays industriels sont confrontés à des problèmes similaires mais en plus, les États-Unis et les États membres de l'UE s'efforcent simultanément d'assumer les conséquences de la fragmentation, imputable à l'histoire, de leurs systèmes de formation et d'accréditation. Aux États-Unis, il a fallu rechercher des solutions aux mêmes types de problème concernant la mobilité individuelle de la main-d'œuvre et les entreprises transnationales que ceux que connaissent aujourd'hui les États membres de l'Union européenne. Nous décrivons ici brièvement quelques aspects d'une étude préliminaire (Cullen & Jones 1997) sur les normes de compétence et les tendances dans le domaine de l'accréditation aux États-Unis et nous donnerons un aperçu d'un nouveau projet de recherche de l'UE sur l'évaluation des compétences et la formation pour l'Europe (COMPETE), qui explore la possibilité d'appliquer de nouvelles méthodes de définition et d'accréditation des compétences.

5.1. Perspectives américaines

L'étude préliminaire, sur l'état de l'art dans le domaine de l'accréditation des compétences, diligentée par la DGXII, avait pour but de réunir des informations en vue de défricher le terrain pour des actions préparatoires liées à la mise en œuvre de l'objectif 1 du *Livre blanc Enseigner et apprendre – vers la société cognitive* publié en 1995. Dans le contexte de cet objectif 1, l'UE est en train d'examiner les possibilités de lancer une initiative destinée à créer un système européen d'accréditation des compétences, c'est-à-dire, avant tout, à mettre en place des mécanismes permanents et accessibles d'accréditation des compétences permettant aux individus de valider leurs savoirs, quelle que soit la manière dont ils les ont acquis. Ce

système reposerait sur les nouvelles technologies. Par exemple, les informations sur la formation et l'expérience pourraient être enregistrées sur des cartes à puce que l'individu pourrait toujours avoir sur lui.

L'étude préliminaire porte sur la structure et la pratique de la formation professionnelle, les profils de compétence et la classification des professions, l'accréditation et l'emploi des technologies pour la définition et l'accréditation des compétences. Plusieurs études de cas sur les innovations récentes dans le domaine de la définition et de l'accréditation aux États-Unis ont été réalisées. Un ensemble de thèmes d'intérêt majeur pour le système européen d'accréditation des compétences a été sélectionné à partir des résultats de l'évaluation et des études de cas détaillées. L'examen de ces thèmes a conduit à l'identification de défis et d'obstacles déterminants et, pour terminer, des conclusions et des recommandations ont été énoncées. Certaines de ces conclusions forment la base des questions à aborder dans le cadre du projet COMPETE. Nous allons en sélectionner ici un certain nombre pour les examiner de plus près.

À première vue, le système américain de FEP présente une grande partie des caractéristiques qui pourraient être celles du système européen d'accréditation tel qu'il est envisagé. Il a une structure décentralisée, et le degré de contrôle exercé par la fédération est peu élevé. Il a été façonné en grande partie par les besoins et les agendas de l'économie et du marché, et il répond à la demande de main-d'œuvre tant sur le plan local que sur le plan national. Il est déterminé essentiellement par les lois du marché et les besoins locaux, et reflète la demande des consommateurs et des employeurs. Dans ce contexte, l'intervention de l'administration fédérale est réactive plutôt que proactive et consiste largement en une influence exercée par la fédération et les États sur les actions locales sous la forme d'incitations.

La réforme actuelle vise à modifier le caractère décentralisé qui marque l'histoire du système de formation. Elle s'inscrit dans le contexte d'une préoccupation croissante, qui s'est fait jour il y a une bonne dizaine d'années, à savoir que les travailleurs américains (à tous les niveaux) – actuels et futurs – n'aient pas les compétences professionnelles nécessaires pour relever les défis du progrès technologique, de la restructuration des entreprises et de la concurrence économique mondiale. Beaucoup pensent que pour occuper les nouveaux emplois, il faut des personnes formées dans l'enseignement secondaire long et dans l'enseignement supérieur et possédant des compétences génériques favorisant l'employabilité, telles que l'aptitude à résoudre des problèmes, la compétence relationnelle et la compétence personnelle. La Commission sur les compétences de la main-d'œuvre américaine (*Commission on the Skills of the American Work Force*) (1990) a conclu qu'un système amélioré de normes de compétences et de certification transparente était indispensable pour améliorer la concordance entre ce que l'on apprend à l'école et ce dont on a besoin dans l'emploi et faciliter la transition de l'école à la vie active, le changement de profession et le passage d'un État à l'autre et d'une ville à l'autre, et renforcer en fin de compte la compétitivité de l'économie US.

Le mouvement pour la normalisation des compétences (*skills standards movement*), qui est apparu comme un instrument important de conception de réformes majeures dans le système

américain de certification des compétences, est à la fois une réponse aux changements engendrés dans la définition des compétences par le changement de nature du travail dans une économie compétitive mondiale et un élément constitutif du processus de convergence, corollaire nécessaire de ce changement de définition.

Cet effort de normalisation est à la base des innovations récentes dans la définition et l'accréditation des compétences aux États-Unis. Ces innovations entrent dans le cadre d'un train de mesures stratégiques et systématiques précipitées par la législation de 1994 sur l'enseignement supérieur et les opportunités nationales – conseil national des normes de compétences, objectif 2000, programme de l'école à la vie active – qui ont provoqué la création de partenariats volontaires pour la mise au point de normes de compétences.

Le programme «*School to Work*» (de l'école à la vie active) vise à combler le fossé entre l'enseignement et le monde du travail en mettant au point des certificats de compétence portables dont la validité dépasse les frontières de l'État. L'obstacle majeur au développement de ce genre de certificat étant l'absence de définitions et de nomenclatures communes des compétences, la première étape de ce programme a consisté à encourager les partenariats à trouver un langage commun.

La loi de 1994 «*Goals 2000: Educate America*» (objectif 2000: éduquer l'Amérique) institue un conseil national des normes de compétences, le «*National Skills Standard Board*» (NSSB). Ce conseil, dont les membres sont des acteurs de l'économie, a pour attributions spécifiques de «stimuler» le développement et l'adoption dans un grand nombre de branches d'un système volontaire national de normes de qualification qui servirait de lignes directrices aux partenariats volontaires. Conformément à la loi de 1994, les partenariats volontaires doivent comprendre un représentant des employeurs, des syndicats, des travailleurs, de la collectivité et du système d'éducation et de formation. Parallèlement à la création du conseil, le Ministère de l'éducation et celui du travail ont alloué 1,8 million de dollars à l'industrie et à des groupes de recherche pour réaliser des études pilotes sur les thèmes suivants:

- (a) tester des concepts pour l'application des normes dans différents types d'emploi;
- (b) examiner des méthodes d'évaluation et de certification des niveaux de compétence;
- (c) apporter des éléments pour le développement de cursus et de lignes directrices pour la formation professionnelle;
- (d) étudier les moyens pour différentes entités de s'unir pour former des partenariats stratégiques;
- (e) échanger des informations sur les initiatives apparentées prises par les entreprises, les États et les communes;
- (f) étudier les questions liées aux mesures visant à encourager davantage d'entreprises à devenir des organisations de travail fondées sur la qualité.

La loi «*School-to-Work Opportunities*» de 1994 (de l'école à la vie active) complète les intentions de la loi «*Goals 2000*» en demandant que les programmes éducatifs débouchent sur

des certificats de compétence «reconnus à l'échelon national». Elle met l'accent sur trois éléments structurels: la formation dans le contexte du travail, la formation à l'école et les activités annexes, comme l'orientation professionnelle. Malgré la résistance aux réformes dirigées du haut vers le bas, c'est-à-dire venant d'un gouvernement central, la communauté des acteurs de l'économie est généralement très favorable à des normes de compétences nationales constituant un élément du cadre dans lequel pourraient s'inscrire les partenariats de l'économie et de l'éducation au niveau national, à celui des États et au niveau local. C'est la transparence qu'un tel système permet d'escompter qui séduit un grand nombre d'acteurs. En effet, ce système permettrait de mieux identifier les travailleurs qualifiés, de faire des économies lors de la sélection des candidats, faciliterait le recrutement et améliorerait la perception de l'opinion publique concernant les entreprises. Aux personnes en formation, il indiquerait ce qu'elles doivent apprendre, quelles compétences particulières leur serviront dans le monde du travail et comment obtenir l'accréditation. Ces personnes, y compris si elles disposent déjà d'un diplôme, auraient plus facilement accès à un marché de l'emploi national si les certificats sont reconnus dans tout le pays, et cela favoriserait la mobilité géographique et professionnelle.

5.2. O*NET

Les réformes sont sous-tendues par le réseau US d'information sur les professions – O*NET -, rendu possible par les progrès accomplis dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

O*Net est un réseau regroupant les gouvernements (fédéral, des États, locaux), l'industrie et les prestataires de formation, créé pour collecter des informations dans le but de mettre au point des profils de compétence pour faciliter l'évaluation et la validation. Le réseau doit recueillir des données qui alimenteront une base de données relationnelle, où seront enregistrés les changements dans l'économie américaine, promouvoir une classification plus efficiente de ces changements en termes de profils d'emploi et de compétences correspondantes, et permettre d'utiliser la base de données pour des tâches spécifiques. O*NET a donc la possibilité de:

- (a) faciliter la normalisation de la classification des professions en fournissant des passerelles entre différents systèmes de classification (par exemple, classification du Ministère du travail; système de l'armée; systèmes de classification des États);
- (b) trouver les correspondances entre des compétences données et les emplois (par exemple, en identifiant des stratégies de création d'emplois dans les zones déprimées);
- (c) identifier les déficits de compétence de groupes particuliers de main-d'œuvre;
- (d) permettre de faire l'inventaire des tendances du marché du travail;
- (e) faciliter, à travers la prévision des besoins en ressources humaines, l'évaluation des performances et des compétences;

(f) fournir des référentiels pour le développement de certificats adéquats et transparents.

O*NET est basé sur un modèle de contenu classifiant les données dans six domaines, conçu pour intégrer un certain nombre de dimensions clés structurant le travail en une activité humaine. Il établit ainsi un lien entre les exigences du travailleur ou les attributs d'un emploi et les caractéristiques, l'expérience et les qualifications du travailleur, le contexte organisationnel de l'emploi et les compétences professionnelles spécifiques correspondant à cet emploi. Il est en outre conçu pour être intégré à la structure des cursus génériques de l'enseignement secondaire américain. On est en train de tester à New York un certain nombre d'interfaces frontales avec O*NET, qui doivent permettre au système d'intégrer plus complètement les normes de compétences et l'environnement scolaire. Ce sont, entre autres, *Interest Profiler* et *Work Importance Locator*, deux outils d'auto-évaluation destinés à aider les élèves à identifier leurs attentes et les attributs de carrières possibles.

Le modèle de contenu est conçu pour être actualisé en permanence. Il sera demandé pour cela aux employeurs participant au réseau de remplir des questionnaires en ligne. La base de données O*NET doit être le pivot d'un réseau d'organisations qui fourniront des données sur les professions et recevront en échange des informations, des outils pour les activités de conseil et des évaluations des performances et des compétences.

O*NET est actuellement testé dans cinq États: en Californie (secteurs du multimédia et industrie des loisirs), dans le Minnesota (intégration avec le système d'information de l'État sur le marché de l'emploi), à New York (orientation professionnelle pour l'initiative *School-to-Work*), en Caroline du Sud (adéquation des offres et des demandes d'emploi) et au Texas (programmes d'emploi pour les travailleurs déplacés).

La législation de l'éducation et la législation du travail actuelles visent à créer un cadre de normes de compétences nationales sur une base volontaire. Les États-Unis ont toutefois peu d'expérience en ce qui concerne les systèmes de certification des compétences des travailleurs débutants ou confirmés appliqués sur une grande échelle (Berryman & Rosenbaum 1992). L'expérience de l'Europe et du Japon dans ce domaine a manifestement apporté beaucoup au débat ouvert aux États-Unis et elle transparait dans les objectifs des lois de 1994. En termes très généraux, on pense que les systèmes européens de normalisation des compétences offrent un support plus avancé au développement de compétences acquises à l'école et/ou dans le contexte du travail. Cet avantage est renforcé par l'existence d'examens de fin de scolarité obligatoire conçus et gérés séparément, avec le soutien du gouvernement national ou des pouvoirs locaux. Le soutien apporté par le gouvernement central à la certification par des tiers des compétences et des savoirs acquis dans la formation professionnelle et la promotion de cette pratique reposent sur une longue tradition, qui est perçue comme un avantage considérable.

En Europe comme aux États-Unis, il est nécessaire d'améliorer le flux d'information entre les établissements d'enseignement, les élèves/étudiants, les demandeurs d'emploi et les employeurs. Les employeurs ont besoin de davantage d'informations sur les capacités des demandeurs d'emploi et ils doivent informer les élèves/étudiants et les demandeurs d'emploi

sur les types de compétences/l'expérience à acquérir pour pouvoir occuper un emploi ou exercer une profession donnés. Un système dédié de rapprochement en ligne des professions, des offres d'emplois, des qualifications et de l'expérience des demandeurs d'emploi est jugé très intéressant.

La réforme des normes de compétences vise aussi à fournir aux employeurs un forum et un cadre où ils pourront formuler leurs besoins de manière compréhensible pour les établissements d'enseignement, les élèves/étudiants et les travailleurs. On relève ici des obstacles majeurs, aux États-Unis comme dans le contexte européen, qui sont dus avant tout à la nature changeante des professions autres que les professions intellectuelles et les emplois de cadre. Les supports portables, comme les cartes à puce, et même les normes de compétences génériques, n'ont pas de raison d'être s'ils ne sont pas contextualisés de manière à établir un trait d'union entre les besoins des travailleurs et ceux des employeurs et d'autres intervenants. Cette contextualisation exige que les taxonomies des compétences et les structures de certification correspondantes soient généralement et largement acceptées. Pour que ce cadre soit efficace et adéquat, il importe de mettre au point et de rendre opérationnelle une taxonomie complète des groupes de professions basées sur les compétences capables de s'adapter à des schémas de travail changeants et de créer l'infrastructure de validation des compétences.

5.3. Modèles de contenu et taxonomies des compétences

Parmi les initiatives prises aux États-Unis pour élaborer des taxonomies complètes de groupes de professions, nous mentionnerons O*Net, le nouveau dictionnaire électronique des titres des professions (*Dictionary of Occupational Titles*, DOT) et SCANS. D'autres initiatives sont des projets liés entre eux (et avec O*Net) coiffés par le système d'information sur le marché du travail américain (*America's Labour Market Information System*, ALMIS) et USDOL.

Le projet DOT (1993) repose sur un modèle de contenu où la description des compétences est présentée comme un large continuum allant des aptitudes très générales et des compétences de base aux compétences et aux connaissances techniques et professionnelles spécifiques. Ce nouveau modèle vise à recueillir des informations sur les exigences des emplois, qui sont dans une mesure croissante cognitives, et sur les nouveaux modes de pensée, de gestion et d'organisation axés sur la qualité, la variété, la rapidité et le service à la clientèle. La base de données du DOT constitue un élément du processus de convergence visant à créer des liens entre les professions en insistant sur la transférabilité des compétences, et renvoyant à d'autres bases de données sur l'éducation et le marché de l'emploi.

Les modèles de contenu du projet DOT et du réseau O*Net reflètent l'opinion ayant cours aux États-Unis, selon laquelle les compétences dérivées des conceptions traditionnelles du travail ne sont plus adaptées aux besoins d'une organisation du travail hautement performante. Ces nouveaux types de compétences sont désignés par *le terme de compétences génériques avancées ou SCANS (du nom de la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills –*

USDOL 1991). Les modèles de contenu d'O*Net et du DOT sont basés sur la typologie SCANS.

Cette typologie prend appui sur le constat qu'il est nécessaire de rompre avec le modèle ancien orienté sur les compétences/les tâches. La commission SCANS a commencé par analyser les exigences des technologies émergentes et de l'organisation novatrice du travail en matière de compétences. Cinq aptitudes et trois compétences de base ont été identifiées comme essentielles pour la préparation au travail ou la formation continue. Les compétences fondamentales/de base identifiées sont celles-ci:

- (a) aptitudes élémentaires – lecture, écriture, mathématiques, expression orale, attention;
- (b) aptitudes intellectuelles – créativité, prise de décisions, résolution de problèmes, capacité d'abstraction, savoir apprendre, capacité de raisonnement;
- (c) qualités personnelles – responsabilité individuelle, estime de soi, sociabilité, autonomie et intégrité.

SCANS élargit l'acceptation des compétences professionnelles en indiquant que des compétences génériques sont nécessaires, à savoir:

- (a) aptitude à affecter les ressources
- (b) compétences interpersonnelles
- (c) acquisition, évaluation et gestion de l'information
- (d) compréhension des systèmes
- (e) utilisation et sélection des technologies, dépannage.

L'approche SCANS élargit la base de classification des compétences en catégories en ajoutant une nouvelle dimension, plus professionnalisée et autonome, au rôle des travailleurs. Elle implique donc des changements dans les programmes et la formation. L'approche SCANS transparaît dans une grande partie des modèles de contenu examinés dans l'étude préliminaire et confirme la tendance à une convergence nationale à travers des accords volontaires avec le dispositif d'enseignement, l'industrie et les pouvoirs publics sur des normes de compétences génériques reconnues à l'échelon national.

5.4. Accréditation

Aux États-Unis, le système d'accréditation s'est développé en réponse aux caractéristiques structurelles du système de formation professionnelle. Globalement, la formation est structurée en modules. Lorsque l'étudiant a accompli un module à la satisfaction de l'instructeur ou de l'institution de formation, il obtient un certain nombre d'unités de valeur. Les unités de valeur sont additionnées jusqu'à ce que les conditions exigées pour obtenir un diplôme ou un certificat soient remplies. Le système d'accréditation est flexible, car il permet le transfert des unités de valeur entre institutions et entre cursus au niveau national et parfois

international. Par exemple, la Commission d'accréditation des études médicales accomplies à l'étranger (*Committee on Foreign Medical Education and Accreditation*) a décrété récemment que l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Canada, la Grenade et le Royaume-Uni avaient des normes comparables en termes d'unités de valeur et que les normes d'autres pays ne l'étaient pas (par exemple, Egypte, Pays-Bas, France et Suisse).

Aux États-Unis, le système d'accréditation de base relève des instances d'accréditation régionales ou nationales dont font partie des représentants de l'enseignement supérieur et des professions. Il existe six instances régionales et cinq instances nationales, auxquelles il faut ajouter 43 organismes d'accréditation spécialisés contrôlés par les organisations professionnelles comme l'Association professionnelle des juristes (*American Bar Association*).

Toutefois, le système américain d'enseignement professionnel et technique (Voc-Ed) ne compte que peu de normes de compétences validées à l'échelon national et couramment appliquées (dans tous les États). De même, il existe peu d'indices d'une cohérence dans le niveau de formation et de spécialisation professionnelle pour lequel des normes ont été définies. On a peu d'exemples de «titres normalisés» portables correspondant aux normes nationales validées par l'industrie.

Aux États-Unis, la grande préoccupation est de comprendre l'étendue du rôle du gouvernement fédéral et de celui du secteur privé dans la mise au point et l'application de normes de compétences. Par exemple, quelles sont les formes d'évaluation convenant le mieux dans le cadre des systèmes de normes de compétences? Quelles directives concernant les tests seraient utiles pour atteindre l'égalité de chances? Dans quelle mesure les systèmes d'apprentissage et de formation coopérative actuels offrent-ils un cadre à la définition de normes nationales et un consensus sur l'accréditation? Par exemple, le fait de s'être mis d'accord sur des normes de compétences signifie-t-il que les employeurs qui recrutent des salariés répondant aux critères du modèle SCANS connaissent le contenu de ces compétences?

Plusieurs propositions significatives visant des changements dans le système d'accréditation des États-Unis ont été avancées ces dernières années. Les gouvernements de la fédération et des États ont ainsi poussé à imposer une réglementation plus rigoureuse. Par la loi de 1992 sur l'enseignement supérieur (*Higher Education Act*), le gouvernement fédéral vise à confier aux organismes d'accréditation la responsabilité de veiller à ce que les institutions se conforment à la réglementation fédérale et à définir les responsabilités des gouvernements des États en matière de normes de performances. Cela a amené beaucoup d'organismes régionaux et spécialisés à revoir leur mode de fonctionnement.

La loi de 1992 prévoyait également la mise en place d'un comité consultatif national sur la qualité et l'intégrité des institutions (*National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity*). Composé de 15 membres venant du secteur de l'enseignement et de la formation, ce comité conseille le secrétaire d'État pour l'application des normes par les organismes d'accréditation et pour la reconnaissance d'organismes spécifiques, il contribue à

la préparation d'une liste des organismes d'accréditation reconnus et conseille pour l'élaboration de critères d'établissement de normes et pour la définition de normes pour l'enseignement supérieur.

Aux États-Unis, le processus d'accréditation repose sur la négociation. Les employeurs négocient avec les associations professionnelles pour qu'il soit tenu compte de leurs besoins et de leur agenda concernant les programmes et les normes de formation, qui sont transmis aux organismes d'accréditation. En même temps, le système de transfert des unités de valeur appliqué actuellement signifie que les étudiants et les personnes en formation négocient en permanence la valeur des unités déjà acquises avec les institutions où elles poursuivent leur formation. Les directives et les critères (par exemple, la méthode Carnegie) appliqués par les organismes d'accréditation aux unités de valeur transférables sont donc assez vagues pour permettre aux employeurs de s'informer sur la valeur des crédits des demandeurs d'emploi. Ayant pris l'habitude de cette culture de la négociation, le secteur de l'accréditation est opposé à une réglementation imposée d'en haut. La majorité des familiers du secteur pense que la normalisation imposée par le gouvernement échouera; elle n'est opportune que pour les institutions bénéficiant d'une aide de l'État fédéral (loi sur le partenariat dans la formation), et pour lutter contre la fraude et les abus.

Malgré la toute-puissance du secteur privé, le système d'accréditation doit répondre à ce climat nouveau, qui confère à l'État fédéral de nouvelles responsabilités, en particulier avec la mise en place du conseil national des normes de compétences (*National Skills Standards Board*). Dans ce contexte, le Ministère du travail assure depuis 1993 le suivi de la mise en œuvre des programmes nationaux de normes de compétences dans 19 États.

Tout le monde admet qu'il incombe au *National Skills Standards Board* (NSSB) de tracer le cadre de normes de compétences reconnues à l'échelle nationale et de définir les conditions d'élaboration de ces normes. Il s'agit là d'une innovation dans un paysage jusqu'ici morcelé, car on considère que ce cadre commun est capital pour faciliter la définition de normes en utilisant un langage et un format normalisés. La tâche future consistera à définir les critères de reconnaissance de normes valides, accréditées, qui, pense-t-on, devraient s'orienter sur les normes internationales, comme celles de l'*International Standards Organisation*.

On admet que les États-Unis devront définir un ensemble de plus en plus complexe de niveaux de connaissances et de compétences demandés pour accéder à une carrière et progresser vers les niveaux les plus élevés de la carrière choisie. Il est donc nécessaire de définir des niveaux de qualification à l'échelon national, notamment:

- (a) de définir des critères de reconnaissance des professions valables pour toutes les industries et reposant sur une base large comportant différents niveaux, unités et éléments, de manière que les compétences individuelles puissent être évaluées à un niveau donné et qu'il soit possible de capitaliser les unités de valeur obtenues avec le temps et dans différents contextes;

- (b) de déterminer des procédures de définition des niveaux en référence aux normes internationales et d'adaptation et d'actualisation permanentes des normes de compétences;
- (c) de définir des critères et des procédures de reconnaissance pour les organisations chargées de mettre au point les normes;
- (d) de définir des ensembles de critères pouvant être utilisés pour examiner les groupes volontairement constitués par des entreprises pour promouvoir les normes dans un secteur industriel; ces critères devraient permettre entre autres d'avoir la garantie que tous les aspects du secteur sont représentés, qu'il y a une représentation géographique et que les groupes comptent parmi leurs membres des travailleurs;
- (e) de définir des critères pour les professions reposant sur une base large, couvrant différents secteurs: l'approche la plus praticable serait de constituer à cet effet des groupes réunissant les représentants de plusieurs industries, afin de se mettre d'accord sur les compétences générales et spéciales demandées.

Une fois reconnu ou «agréé» comme instance de normalisation, le groupe développerait des normes répondant aux critères de validité et de fiabilité. Le NSSB (instance nationale) serait l'«accréditeur»: les cursus, procédures et modules accrédités seraient alors mis en œuvre à l'échelon national, dans les États et au niveau local.

Un problème, auquel on est en train de s'attaquer, est celui du droit de «propriété» des employeurs sur les organisations sélectionnées pour effectuer le travail de normalisation et pour la certification. Le NSSB estime que sans cela, il serait difficile de convaincre les employeurs de participer aux coûts de mise au point et d'actualisation de ces procédures.

On considère qu'il est nécessaire d'adopter des méthodes garantissant la sécurité des dossiers personnels et de mettre au point un système facilitant l'accès aux normes elles-mêmes. La reconnaissance des évaluations et des qualifications doit prendre une forme facilement identifiable et être physiquement transférable d'un endroit à un autre du pays.

Les normes constituent un repère essentiel concernant les compétences pouvant être acquises sur le lieu de travail ou suivant la formule de la formation par alternance. Le NSSB estime que c'est à l'école que les jeunes acquièrent les connaissances théoriques et le savoir constituant le bagage nécessaire pour l'avenir. Un enseignement en rapport avec le contexte est nécessaire pour préparer les jeunes à s'adapter à l'évolution des postes de travail. Les compétences basées sur l'approche SCANS sont jugées très utiles dans ce domaine pour la communauté éducative, car elles peuvent servir pour la mise au point du cadre du «continuum de normes» nécessaire à l'économie des États-Unis.

L'étape majeure suivante pour le NSSB, et d'autres agences du gouvernement fédéral, consiste à rassembler les normes de qualification et les titres dans un cadre commun résultant dans des normes reconnues au niveau national et des titres portables. Il s'agit là d'un effort de

«mise en place de capacités institutionnelles», qui conduira à l'intégration des normes de compétences dans le système américain de développement des ressources humaines.

À un macroniveau, l'Institut américain des normes de formation (*American Training Standards Institute*) travaille actuellement sur des systèmes de classification des normes de compétences et de savoir qui pourront être utilisés comme instrument de sélection pour la certification de l'enseignement et de la formation. Dans le cadre de cette initiative, le projet STEPS (Skills, Training, Evaluation Process and Standards – compétences, formation, évaluation et normes) est en train de mettre au point un système de gestion des infrastructures des normes de compétences, dont l'élément clé sera un dispositif de stockage électronique, au niveau national et régional, des inventaires individuels des compétences, du contenu de la formation certifiée et de la transférabilité du travailleur. Les cartes à puce sont considérées comme le principal support de gestion de ces données.

5.5. Systèmes de définition de profils de compétence

5.5.1. Tour d'horizon

Le projet STEPS mentionné plus haut met en lumière l'une des principales conclusions de cette phase initiale de l'étude, qui est la collecte de données: les cartes de compétence personnelles n'ont elles-mêmes aucune utilité si elles ne sont pas insérées dans un cadre institutionnel et organisationnel où convergent les besoins des travailleurs et ceux d'autres intervenants, notamment ceux de l'industrie et du gouvernement. Pour que ce cadre soit utile et efficace, il est nécessaire de développer et rendre opérationnelle une taxonomie complète des groupes de métiers basés sur les compétences qui soit évolutive et s'adapte aux changements dans les schémas de travail, et de mettre en place parallèlement l'infrastructure permettant de valider les compétences.

Aux États-Unis, plusieurs initiatives ont été prises pour élaborer une taxonomie complète des groupes de professions, la plus durable étant le Dictionnaire des titres des professions (DOT) (*Dictionary of Occupational Titles*). Ce dictionnaire était entaché d'un certain nombre de faiblesses, en particulier d'un manque d'adaptabilité. Mis au point dans les années 30 en réponse à la crise économique, pour aider le service public de l'emploi nouvellement créé à placer les travailleurs, il se présente comme un livre et contient environ 12 000 descriptions et définitions d'emplois présentées sous une forme fixe, narrative. Dans le cadre du train de mesures découlant de la loi de 1994 *Goals 2000: Educate America* (objectif 2000: éduquer l'Amérique), le gouvernement fédéral a pris l'initiative d'une évaluation et d'une révision radicales du DOT. Un groupe consultatif (*Advisory Panel for the Dictionary of Occupational Titles* (APDOT)) a été mis en place et chargé par le Ministère du travail d'évaluer les besoins d'information sur les professions dans l'ensemble du pays. Il a recommandé principalement de restructurer le DOT de manière à en faire une base de données proposant à tous les utilisateurs des informations sur les professions un langage commun, tout en étant

suffisamment flexible pour permettre une différenciation basée sur la collecte permanente d'informations, consistant en sondages réguliers auprès des employeurs et des salariés, dont les principaux instruments seront des questionnaires structurés pour l'analyse des emplois. Il a également conçu un «modèle de contenu» qui devait servir de base à la structuration de la base de données sur les professions.

Faisant fond sur les travaux du groupe consultatif, le Ministère du travail vient de terminer les premiers travaux de mise au point d'un système complet d'organisation, de description et de diffusion des informations sur les caractéristiques des emplois et les attributs des travailleurs. Le réseau O*NET (*Occupational Information Network*) doit remplacer le DOT, non seulement parce qu'il propose des classifications des professions plus à jour, mais encore parce qu'il recense de nouveaux processus de travail, c'est-à-dire parce qu'il rend opérationnelle une base de savoir itérative et évolutive, à l'aide d'informations recueillies de manière continue dans des entreprises stratégiques. Pour maximiser son ancrage dans l'économie américaine en perpétuelle évolution, le réseau O*NET s'insère dans trois initiatives apparentées prises récemment par le gouvernement fédéral.

- (a) *America's Job Bank* – un service de placement en ligne qui «poste» les offres d'emploi sur Internet;
- (b) *School-to-Work* – une initiative du Ministère de l'éducation visant à créer un lien entre l'enseignement secondaire et les programmes de formation dans l'industrie, à laquelle participent des entreprises américaines importantes;
- (c) *ALMIS* – analyse statistique des informations sur le marché de l'emploi fournies par des prestataires fédéraux, des États et locaux.

5.5.2. Principaux thèmes dérivés de l'étude

Si nous avons centré notre attention sur la manière d'aborder la définition des compétences et l'accréditation aux États-Unis, c'est parce que nous supposons qu'il existe une certaine similitude entre ce pays et l'évolution des structures de l'éducation et de la formation en Europe. Il est vrai que les États-Unis et l'Europe se ressemblent par certains côtés et nous pouvons tirer de l'expérience américaine des enseignements pour notre «vision» d'un système d'accréditation européen, mais il convient aussi de souligner que les comparaisons entre la structure fédérale des États-Unis et une «fédération européenne» imaginaire peuvent être fallacieuses.

Une similitude majeure est la mesure dans laquelle la formation professionnelle et la définition et l'accréditation des compétences peuvent supporter une harmonisation imposée d'en haut, au niveau fédéral. L'expérience américaine montre clairement qu'il y a et qu'il y aura sans doute toujours une très grande opposition à un système d'accréditation fédéralisé, et ce pour des raisons complexes qui tiennent à la nature de la constitution des États-Unis, à l'autonomie dont jouissent depuis toujours les États et les instances locales en matière d'enseignement et de formation et à la puissance des associations professionnelles et des

employeurs. Cette forte résistance à l'ingérence de la fédération dans les pratiques des États et des collectivités locales signifie que le rôle du gouvernement fédéral était en grande partie un rôle de promoteur.

Notre analyse préliminaire des états d'esprit envers la normalisation des procédures de définition et d'accréditation des compétences en Europe fait apparaître une résistance prononcée similaire, étayée par les cadres juridiques sous-jacents, aux notions d'harmonisation des systèmes d'accréditation des pays d'Europe. Une grande partie des arrangements concernant l'accréditation en Europe résultent d'accords multilatéraux entre États membres, organismes d'accréditation et associations professionnelles dans des secteurs économiques spécifiques, ou encore d'une collaboration entre entreprises de différents pays.

Inversement, il existe des domaines clés où la théorie et la pratique ayant cours aux États-Unis ont peu de ressemblance avec ce qui est la norme ou avec ce qui peut fonctionner en Europe. L'un d'eux est le rôle des employeurs et des associations professionnelles dans la formation et l'accréditation. Aux États-Unis, c'est l'industrie qui détermine en réalité l'ordre du jour de l'accréditation, du fait qu'elle est représentée dans différents organes comme l'*Advisory Panel for the Dictionary of Occupational Titles*, les conseils nationaux et locaux des normes de compétences et les organismes d'accréditation; de plus, c'est elle qui dirige la formation à travers l'infrastructure locale de formation. En Europe, l'industrie et les associations professionnelles ont une position moins prédominante. Dans ce contexte, dans la mise au point d'un système d'accréditation européen, il faudrait examiner soigneusement certaines questions, notamment celles de savoir dans quelle mesure il est souhaitable ou approprié d'encourager l'industrie à jouer un plus grand rôle dans la formation et quels genres de partenariat entre l'industrie et les autres intervenants peuvent faciliter le développement d'un système d'accréditation européen.

Dans l'ensemble, les conclusions préliminaires de l'étude accréditent la thèse selon laquelle le «patrimoine culturel» est un obstacle majeur à la création d'un système d'accréditation européen. Nous entendons par cette notion de patrimoine culturel les structures socioculturelles, juridiques et institutionnelles qui se sont développées dans différents États aux États-Unis et dans différents États membres de l'Union européenne et ont façonné les théories et les pratiques de l'enseignement et de la formation. Ces patrimoines se traduisent, par exemple, sous la forme d'approches pédagogiques différentes de la formation et de pratiques pédagogiques différentes. Par exemple, aux États-Unis, la formation aux professions de santé, comme celle d'ergothérapeute, est déterminée par les lois régissant les pratiques locales, lesquelles sont à leur tour déterminées par différents facteurs tels que la prédominance de la tradition écrite ou de la tradition orale dans la culture professionnelle et par l'existence ou l'absence d'un système de sécurité sociale ou d'assurance maladie.

Les études de cas conduites dans le cadre de l'étude ont mis en relief le pouvoir de ces «patrimoines culturels». Les premiers résultats des cinq projets pilotes du Ministère du travail sur O*NET en cours actuellement en fournissent l'illustration. Ces projets pilotes démontrent clairement la nécessité d'adapter la structure générique d'O*NET et le modèle de contenu qui

le sous-tend aux spécificités socioculturelles et socio-économiques locales. En Californie, par exemple, le réseau O*NET est utilisé pour repérer les changements dans la structure du travail et dans les pratiques de travail résultant de la croissance des industries du numérique et du multimédia. Dans le Minnesota, il joue en quelque sorte un rôle de catalyseur de la régénération d'une base économique traditionnelle, en identifiant les compétences existantes de la main-d'œuvre susceptible d'être déployée dans de nouvelles activités économiques. À New York, on l'utilise pour renforcer l'impact des initiatives *School-to-Work*, en encourageant les élèves des écoles à analyser leurs attentes en ce qui concerne l'emploi et à envisager les parcours professionnels possibles sous une perspective plus réaliste.

Les premiers résultats de ces projets pilotes cernent les différences d'ordre culturel dans la manière de définir et d'utiliser les compétences dans les contextes locaux concernés. Ces différences se traduisent en premier lieu par des interprétations différentes des compétences exigées pour un emploi particulier et par la terminologie employée pour décrire les compétences.

5.6. Intégration

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la vision d'un système d'accréditation européen englobe l'intégration des infrastructures institutionnelles et organisationnelles, soutenue par l'intégration parallèle des infrastructures technologiques (passeport de compétence, logiciels de tests en ligne et systèmes de collecte, de synthétisation et de validation des informations sur les caractéristiques des emplois et les attributs des professions). On peut néanmoins tirer de l'expérience américaine un enseignement capital, à savoir que l'intégration doit avoir lieu à un macroniveau, par l'insertion des compétences dans le contexte plus large de l'activité économique et sociale, et plus spécialement dans celui de l'enseignement secondaire, de la formation en milieu de travail et du développement économique régional et local.

L'expérience américaine montre clairement qu'il est important de réfléchir à l'intégration en référence à la manière dont le système européen d'accréditation des compétences jettera des ponts à un macroniveau entre l'école, le monde du travail et la vie économique et sociale. De même, il semble clair qu'un examen plus approfondi du potentiel d'intégration offert par un système tel que le réseau O*NET serait extrêmement profitable au système européen d'accréditation des compétences. Dans un certain nombre de domaines toutefois, notamment le modèle de contenu sous-jacent à cette initiative et à d'autres, ces innovations en sont encore au stade embryonnaire et des ajustements considérables seront nécessaires pour les adapter au contexte européen.

5.7. COMPETE

Le projet COMPETE est une investigation préliminaire sur la manière dont un support de compétences personnel et une nouvelle approche des taxonomies des compétences pourraient contribuer simultanément à résoudre un certain nombre de problèmes économiques et sociaux et à favoriser la mobilité transnationale de la main-d'œuvre tout en intégrant de nouvelles approches des compétences innovatrices, les acquis antérieurs et l'accréditation en ligne. Les travaux de recherche consisteront à explorer le développement de taxonomies appropriées et efficaces pour la définition des domaines de compétence: identification de nouvelles méthodes de vérification des compétences; comprendre quelles formes de formation conviennent pour combler les lacunes dans les compétences, en particulier dans les groupes en situation d'exclusion; comprendre la manière dont les compétences peuvent être représentées de manière qu'elles soient intelligibles, tant pour les travailleurs que pour les employeurs; explorer de nouveaux dispositifs institutionnels de nature à promouvoir la collaboration (entre le gouvernement, les syndicats, les entreprises et les organismes de formation) dans le travail de définition des compétences et pour l'accréditation; évaluer les possibilités de tirer parti des technologies de l'information et de la communication pour faciliter l'accès aux nouvelles formules de formation et aux définitions des compétences.

5.8. Un support de compétences portable et une base de données des compétences

En l'état actuel de la technologie, le support de compétences portable aura essentiellement la forme d'une interface portable vers une base de données extensive. Dans le scénario le plus ambitieux, cette base de données serait une taxonomie des qualifications basées sur la compétence, traduite au moins dans les 15 langues de l'Union européenne. Elle serait accompagnée d'une analyse du contenu des qualifications professionnelles et d'autres informations, comme les acquis antérieurs, les résultats des formations non formelles et l'accréditation en ligne des compétences dispensées et testées via les médias électroniques. On obtiendrait le profil de compétence individuel en combinant le contenu des qualifications et les autres compétences certifiées d'un individu. Ces informations seraient accessibles selon différents critères. En structurant les compétences de l'individu suivant des critères génériques, le contenu des qualifications obtenues dans un secteur donné ou sous un régime particulier pourrait être rendu compréhensible pour les employeurs ou les formateurs qui ne sont pas familiers de ce secteur et de ce régime.

Cela exige une infrastructure massive pour l'évaluation, la certification, la traduction, l'accréditation et la protection contre les fraudes et les abus. Cet investissement se justifie par la nécessité de faciliter la mobilité de la main-d'œuvre dans un contexte où les barrières à la normalisation à l'échelle de l'UE de la formation professionnelle et de l'accréditation sont insurmontables. La nature de ces barrières sera examinée ci-après.

Les différentes nations d'Europe ont développé différents systèmes d'éducation et de formation. Dans certaines de ces nations, la qualification professionnelle comporte un niveau élevé de connaissances générales, dans d'autres, elle comporte un niveau élevé de savoir théorique spécialisé et dans d'autres encore, elle est plus orientée sur la pratique. Certains systèmes de FEP sont accrédités par l'État, d'autres par les organisations patronales et d'autres encore par des dispositifs ayant leur origine dans les corporations. Dans certains pays, beaucoup de secteurs ont des systèmes autoréglementés, ou qui ne sont soumis à aucune réglementation. Ces différences dans la nature formelle de la formation et de l'enseignement professionnels ne sont sans doute pas près de disparaître. Mais ces pays disposent également de législations et de systèmes d'administration des affaires publiques différents et, de ce fait, les compétences nécessaires pour des emplois spécifiques sont elles-mêmes foncièrement différentes. Selon que leur système économique et social entier est «statique», «corporatiste» ou «orienté sur le marché», «bureaucratique» ou «individualiste», ils auront peut-être un système d'attribution de la responsabilité juridique des résultats de la production et de la distribution différent. Il s'ensuit de réelles différences dans le groupement de compétences et la division du travail. D'autres facteurs culturels exercent également une influence sur ces processus, par exemple les rôles attribués aux hommes et aux femmes et la dynamique du développement rural et de l'urbanisation. Il est donc injustifié de supposer que différents systèmes de FEP ne font que donner à une même chose des étiquettes différentes.

L'objectif de tout système de compétences européen ne saurait donc être de produire des équivalences entre les systèmes de différents pays; il doit consister à fournir aux individus des informations pour faciliter leur passage d'un système à un autre. Cela nous amène à la notion de «transparence», qui implique de décomposer les qualifications en ses compétences constitutives. Cela présente un avantage supplémentaire, en ce sens que la même procédure est doublement utile: d'une part, elle peut faciliter le passage d'un individu d'un secteur économique à un autre, puisque les compétences génériques regroupées dans une qualification professionnelle particulière deviennent apparentes; d'autre part, elle peut aider à identifier la manière dont les nouvelles compétences évoluent et aider les formateurs et les acteurs politiques à prévoir la formation nécessaire.

Cette base de données des compétences ne contribuerait pas seulement à faciliter la mobilité de la main-d'œuvre. Elle serait extrêmement utile dans d'autres domaines apparentés. Elle pourrait réduire les coûts de transaction du marché de l'emploi, tant pour les employeurs que pour les salariés. Elle pourrait aider à valoriser les compétences et les acquis antérieurs des exclus et des migrants. Elle pourrait aider les entreprises à reconcevoir leur base de compétences comme une base de capital. Elle pourrait aider les entreprises, les régions et les pays à vérifier et activer leur base de compétences. Elle pourrait dresser la carte du développement de nouvelles compétences en rapport avec les nouvelles technologies et informer sur les tendances. Nous examinerons plus loin les implications de ces possibilités.

5.9. Les problèmes de la mobilité de la main-d'œuvre et de la comparabilité transnationale des qualifications professionnelles

La plus grande partie des deux siècles écoulés a été marquée par un mouvement perpétuel de migration de main-d'œuvre du sud et de l'est de l'Europe vers les pays industrialisés du nord-ouest. Dans les décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale et la construction du rideau de fer, il y a eu une période de migration vers ces pays en provenance d'Asie du Sud, d'Afrique du Nord, des Antilles, de Turquie, de Yougoslavie et des pays qui sont aujourd'hui les États membres du sud de l'UE. Durant toutes ces décennies, on a également observé en Espagne et en Italie un mouvement incessant de migration du sud vers le nord. Ces mouvements se sont tous ralentis ou ont cessé dans les dernières décennies, ce qui s'explique peut-être par les vagues de chômage technologique massif dans les pays avancés. Alors que les migrants des premières décennies pouvaient trouver des emplois semi-qualifiés dans l'industrie de production, les mines, les transports et le secteur de la santé, ceux des décennies récentes, à l'exception de ceux qui avaient un haut niveau de qualification professionnelle, ne trouvaient plus que des emplois non qualifiés ou dans le secteur de la distribution, ou étaient carrément exclus du monde du travail. Le solde migratoire à l'intérieur de l'UE est faible. Les mouvements de citoyens de l'Union européenne sont généralement le résultat d'un choix de style de vie; ils contribuent donc peu à la dynamique du marché de l'emploi. Il est généralement admis que les mouvements intraeuropéens de grande envergure en provenance des régions où le chômage est élevé n'ont pas une valeur positive, car ils pèsent d'un poids excessif sur les ressources des régions d'immigration et réduisent encore le capital social et la base de compétence des régions d'émigration. De ce fait, bien que l'UE s'emploie à faciliter la mobilité de la main-d'œuvre comme liberté individuelle, il semblerait qu'en termes purement économiques, cette mobilité se situe en bas de l'échelle des priorités (cf. Adnett, Collinson).

La tendance inverse est la transnationalisation des entreprises. La création d'un marché unique européen signifie qu'avec l'augmentation de leurs exportations à destination des autres États membres, les entreprises commencent à envisager de délocaliser des fonctions de production, de distribution, de maintenance et de service après-vente. Qu'elles le fassent en détachant du personnel dans ces pays ou en recrutant sur place, elles sont confrontées aux problèmes de l'incompatibilité des réglementations relatives à l'accréditation des compétences. L'une des études de cas du projet COMPETE aura pour objet d'examiner la valeur du concept de support de compétences portable pour les entreprises transnationales, en particulier pour celles qui opèrent dans les triangles Allemagne-Benelux-France et Allemagne-Suisse-France. Ces entreprises ont grandi dans un État membre de l'UE ou en Suisse et ont étendu leur marché aux pays voisins, ce qui peut nécessiter d'implanter certaines activités dans ces pays (quelques-unes de ces entreprises ont déjà été examinées dans le cadre du projet EURES).

Toutefois, du point de vue du marché du travail, il importe peu que ces transnationales soient des entreprises européennes ou non européennes. On considérait récemment que les investissements des États-Unis et du Japon en Europe, qui étaient initialement motivés par le

besoin de contourner les contingents, s'expliquent maintenant dans une mesure croissante par la nécessité pour ces pays d'adapter leur production aux particularités du marché européen. Cette tendance a été bien accueillie dans le *Livre blanc Croissance, compétitivité, emploi*, où il est écrit: «*Selon nous l'avenir est aux investissements étrangers pleinement intégrés dans l'économie locale, avec implantation des fonctions de recherche, de développement, de marketing et de gestion en Europe, aux côtés de la fabrication, des ventes et du service. C'est, du reste, la tendance, en particulier parce qu'il y a eu une forte augmentation du nombre de fusions et d'acquisitions en proportion de l'ensemble des investissements étrangers en Europe.*» (CE 1994, chapitre 6.5 (h)).

L'une des fonctions essentielles du support de compétences portable serait donc de faciliter la circulation des travailleurs dans les entreprises transnationales et d'atténuer les problèmes rencontrés par ces entreprises lorsqu'elles recrutent en dehors de leur pays d'origine. Il apparaît d'ores et déjà que cela serait particulièrement important pour deux catégories: pour le personnel de supervision et pour le personnel travaillant à la transformation de matériaux. Ce support pourrait être utile soit en donnant aux employeurs l'assurance que leurs salariés potentiels ont les compétences requises, soit en fournissant un profil de compétences indiquant la formation supplémentaire nécessaire pour pouvoir employer une personne ou l'affecter à un site situé dans un autre pays.

5.10. Contribution à la cohésion sociale

Les compétences des migrants et des groupes marginalisés sont souvent dévaluées puis détruites faute d'être utilisées. Les individus étant affectés à des emplois sur la base de caractéristiques non déterminées, leur contribution potentielle à la société se perd ou s'amenuise (Collinson). Un système de support de compétences portable tenant compte des acquis antérieurs et de la formation professionnelle suivie dans des systèmes différents diminuerait ces pertes. Directement, il améliorerait les chances de l'individu de trouver un emploi adapté. Indirectement, en fournissant des éléments d'information pour la vérification des compétences aux plans régional et national, il ferait apparaître le niveau réel de gaspillage des compétences historiques des individus marginalisés et motiverait des stratégies visant à réactiver ces compétences. L'une des études de cas du projet COMPETE portera directement sur cette question en ce qui concerne les migrants et les personnes désirant se réinsérer dans l'emploi.

5.11. Augmenter l'efficacité du processus de sélection

Un système de support de compétences portable entièrement opérationnel permettrait à ceux qui recherchent un emploi, qu'ils soient chômeurs, étudiants, en formation ou actifs occupés, d'obtenir une liste d'offres d'emplois correspondant le mieux à leur profil de compétences actuel. Cette liste pourrait servir soit à faire acte de candidature pour des emplois bien

déterminés sélectionnés dans la liste, soit pour déterminer exactement les compétences additionnelles à acquérir. Le support de compétences portable réduirait le coût occasionné aux employeurs par la sélection parmi un très grand nombre de candidatures. À plus long terme, il serait possible de mettre au point un système électronique de rapprochement des profils des demandeurs d'emploi et des offres.

Cependant, il s'agit là d'un des domaines où le système de support de compétences portable peut présenter un risque s'il n'est pas mis en œuvre dans un environnement favorable au relèvement du niveau de compétence. Sur un marché du travail où la tendance est à la déqualification, le système de support de compétences portable pourrait être utilisé pour trouver les candidats ayant juste le minimum de compétences jugé nécessaire. Il ressort de travaux de recherche que les dirigeants sous-estiment souvent l'aptitude à résoudre des problèmes nécessaire pour exécuter correctement des tâches «peu qualifiées». COMPETE a notamment pour rôle d'étudier l'aptitude des acteurs de l'économie à identifier les lacunes en matière de compétences et de qualifications. Le terme «lacunes» est généralement appliqué à l'un des deux contextes suivants: dans le contexte du marché du travail au jour le jour, il désigne une pénurie perceptible de compétences d'un type particulier, due à une offre inadéquate ou à une augmentation de la demande; en termes politiques, il est souvent utilisé pour insinuer qu'un pays est ou sera moins compétitif sur le plan international à cause d'une pénurie de compétences rendues nécessaires par les nouvelles technologies et les méthodes modernes. Il existe aussi une autre acception située à mi-chemin entre les deux précédentes. Ce type de lacune peut être identifié par une comparaison internationale, bien que les intéressés eux-mêmes n'en aient pas conscience et qu'il ne soit pas ressenti comme une «lacune», mais uniquement comme un état de choses naturel. Par exemple, des chercheurs ont identifié des différences d'efficacité entre des entreprises de production britanniques et européennes, dues à des niveaux de qualification plus faibles au Royaume-Uni, dans des domaines où les entreprises ne voient pas de problème. Cela tient au fait que ces entreprises ont perçu un processus particulier comme «peu qualifié» et ont affecté ou formé le personnel conformément à cette perception. Les entreprises allemandes et néerlandaises ont perçu le même processus comme plus qualifié et ont défini des schémas de travail où les travailleurs sont capables de résoudre beaucoup de problèmes avant que l'on arrive au point où la production est perdue (Mason et al). Un système de support de compétences portable intégrant la perception britannique ne serait guère utile.

La diminution des coûts de transaction du marché de l'emploi contribuerait directement à l'efficacité. Il se peut qu'elle encourage certaines entreprises recrutant sur le marché du travail interne à recourir davantage au marché du travail ouvert, ce qui générerait d'autres gains d'efficacité. La réponse à la question de savoir si un système de support de compétences portable aiderait à relever le niveau de compétences dépend de l'environnement politique plus large et de la perception que l'on a de ce système.

5.12. Vers la perception de la base de compétences comme un capital

Le cadre général du développement d'un concept de support de compétences portable serait celui qui est envisagé dans le *Livre blanc Croissance, compétitivité, emploi*: «*La promotion de l'investissement immatériel doit devenir la priorité dans le cadre de la politique générale de soutien à l'investissement. La formation, la recherche et, d'une façon plus générale, le savoir doivent être traités comme des investissements à part entière. Il convient d'en tirer les conséquences, notamment dans l'évolution des dispositions fiscales et comptables.*» (CE 1994, chapitre 2.3, Conclusion, point 3).

La théorie sous-tendant ces affirmations est très bien exposée dans les travaux de Porter, Nonaka & Takeuchi et Boisot. Un avantage relatif est le coût qui, sur un marché libre, sera basé sur la disponibilité. Les pays ont un avantage relatif dans la production des biens pour lesquels ils ont accès à des facteurs peu coûteux, que ce soit les matières premières, la main-d'œuvre, le terrain ou le capital, le savoir ou les compétences. Un avantage relatif est un fait naturel, donné, que l'on peut exploiter ou laisser de côté. Un avantage en matière de concurrence est une différence réelle de performance et de productivité d'une entreprise par comparaison à une autre. Il peut être basé sur l'avantage relatif mais, dans une mesure croissante, le seul avantage en matière de concurrence qui soit sûr est celui généré dans l'entreprise elle-même, et qui prend la forme de l'innovation et du relèvement du niveau de compétence et de savoir. Parce que les processus d'innovation engendrent généralement une grande quantité de savoir tacite qui n'est pas facilement transférable, mais ne peut être acquis qu'en participant, les concurrents ne peuvent pas acheter un savoir équivalent sur le marché, mais ils doivent investir dans un long processus de reproduction des processus des leaders du marché en procédant par tâtonnement. Le meilleur moyen de commercialiser des produits est d'associer entièrement tous les niveaux et tous les départements de l'entreprise au développement de nouveaux produits, car cette mise en commun de savoirs et d'expériences peut conduire à découvrir des choses qui pourraient échapper aux services spécialisés et familiarise tous les intervenants avec le produit et les processus. Dans ce modèle, les compétences ne sont pas quelque chose qu'il faut acquérir quand cela est nécessaire pour s'insérer dans un processus de production prédéterminé, elles doivent découler des propres pratiques innovatrices de l'entreprise.

Si cela amène l'entreprise à considérer son savoir et ses compétences comme une base de capital, il semble en revanche qu'elle soit de ce fait moins incitée à les partager avec l'extérieur. Cela signifie que l'on ne peut obtenir des entreprises qu'elles collaborent à la création et à l'actualisation d'une taxonomie des qualifications basée sur la compétence que si un savoir utile leur est proposé en échange. Les études de cas conduites aux États-Unis laissent entendre qu'entre les processus spécifiques qui peuvent être protégés par des brevets et le savoir tacite qui ne peut être communiqué économiquement, il y a le développement de compétences, où les entreprises donneront des informations sur leurs pratiques innovatrices en échange d'informations sur des tendances plus générales.

La base de données sous-tendant le système de support de compétences portable basé sur la qualification serait un instrument extrêmement utile pour vérifier la base de compétences des entreprises, des régions et des pays. Ces audits et les profils de compétences aideraient les gouvernements et les décideurs des entreprises à identifier les besoins de compétences futurs, à proposer les formations adéquates et, en particulier, à envisager d'autres utilisations pour les réserves de compétences menacées d'obsolescence.

Sur le plan individuel, un système de support de compétences portable pourrait être programmé de manière à percevoir ce «vieillissement» des compétences et la nécessité de les réactiver. Des compétences qui seraient perdues faute d'être utilisées pourraient ainsi conserver leur valeur, grâce à des actions de perfectionnement dans le cadre de la formation continue ou à l'affectation à des tâches où elles sont de nouveau utilisées.

5.13. Cartographie du développement de nouvelles compétences

Le processus le plus marquant dans le monde de l'économie d'aujourd'hui est la pénétration des technologies de l'information et de la communication dans tous les domaines d'activité. Dans les dernières décennies, l'ordinateur a échangé son rôle de «cerveau» des organisations contre celui d'élément constitutif de l'environnement avec lequel les entreprises doivent interagir. Les compétences dans les technologies de l'information sont devenues omniprésentes. On observe une convergence des industries de l'informatique, des télécommunications et des médias. Ces processus ont donné naissance à beaucoup de compétences nouvelles et ont entraîné l'obsolescence de certaines compétences. Le génie génétique, la biotechnologie, la microtechnique et les câbles à fibres optiques sont d'autres développements qui modifient le tracé des frontières entre les secteurs économiques et créent de nouveaux domaines de compétence. La gestion des problèmes environnementaux est considérée comme le prochain horizon de l'innovation, qui entraînera de nouveau des changements dans le tracé des frontières et la création de nouvelles compétences. Il sera nécessaire d'accélérer le processus de formalisation, de diffusion et d'accréditation des nouvelles compétences.

Le *Livre blanc Croissance, compétitivité, emploi* souligne la nécessité de développer de nouvelles procédures de ce genre: «*Les initiatives prises [...] doivent pouvoir s'appuyer sur une anticipation correcte et suffisamment précoce des besoins en qualifications, par l'identification des domaines en développement et des nouvelles fonctions économiques et sociales à assurer, et du type de compétences nécessaires pour leur exercice. Sans permettre un ajustement en temps réel (un délai d'adaptation étant inévitable), l'organisation à une échelle aussi vaste que nécessaire d'études dans ce domaine et la mise en place d'instruments d'observation et de mécanismes de transfert des informations recueillies vers le système éducatif devraient permettre de réduire au minimum le décalage entre compétences requises et disponibles.*» (CE 1994, chapitre 7.4).

Les études de cas conduites aux États-Unis montrent que seule une base de données des compétences en ligne serait capable de produire les informations nécessaires sur la demande de nouvelles compétences et la formation requise pour les acquérir. Une base de données transparente, fondée sur la compétence, fournirait également des indications sur la manière dont les nouvelles technologies conduisent à la diversification ou à la convergence des compétences à l'intérieur des secteurs de l'économie et entre eux. Cela pourrait contribuer à indiquer dans quelle mesure le transfert de compétences comparables de secteurs en déclin ou dont la taille diminue pourrait permettre de couvrir les besoins de compétences dans certains secteurs.

5.14. Développement d'un système européen d'accréditation des compétences

Dans la conclusion de leur rapport sur l'expérience américaine, Cullen et Jones comparent deux conceptions possibles du développement d'un système européen d'accréditation des compétences associant l'approche basée sur la transparence et l'approche basée sur la compétence. Ils les ont baptisées Scénario du «Big Bang» et Scénario «évolutif».

Le scénario du «Big Bang» implique la mise au point d'un modèle de contenu normalisé complet, avec des descripteurs et un lexique communs, qui serait en fait l'équivalent européen d'O*NET. Ce modèle formerait le cadre d'un système d'équivalences unifié, qui ne seraient pas des équivalences univoques, mais entre les contenus détaillés de différentes qualifications et accréditations. L'emploi de ce système serait déterminé par la politique et exigerait la collaboration et un investissement importants des politiques.

Le scénario «évolutif» viserait les mêmes objectifs, mais le système partirait de la base et aurait pour moteur les priorités des partenariats entre les entreprises, le gouvernement et les partenaires sociaux confrontés à de réels problèmes de mobilité et de coopération transnationales et transfrontalières. Cela permettrait d'aménager une période où différentes méthodes et différents systèmes adaptés à différentes circonstances seraient mis point parallèlement les uns aux autres. Il serait possible de dériver de ces expériences un modèle commun risquant moins de passer à côté des problèmes spéciaux de régions ou de secteurs particuliers, comme cela pourrait être le cas avec un modèle descendant.

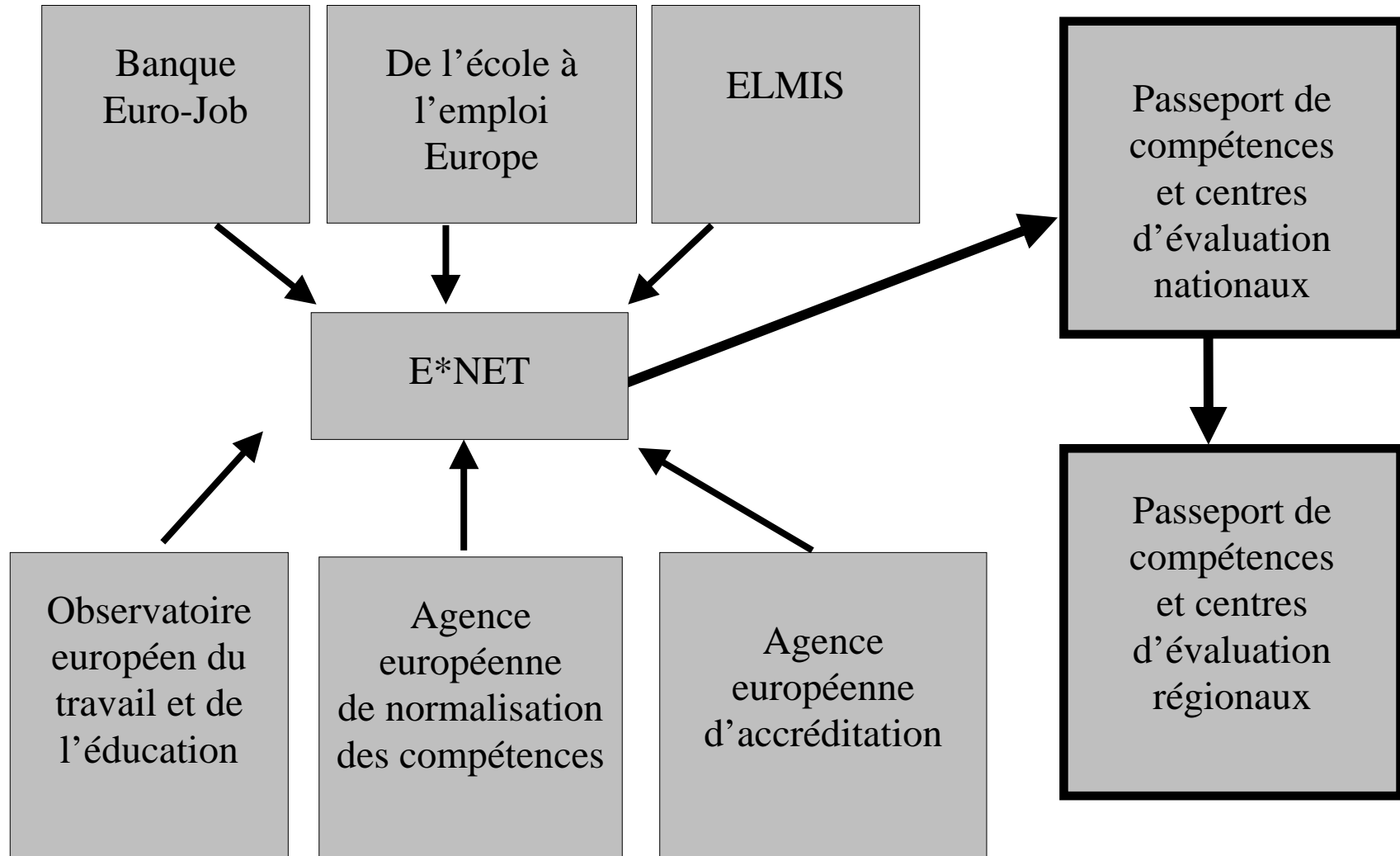
(Les apports des institutions et des secteurs aux deux scénarios possibles sont esquissés dans les graphiques des pages suivantes, qui sont une adaptation des graphiques de Cullen et Jones, pp. 56 et 59).

Cullen et Jones concluent en recommandant quatre secteurs particulièrement intéressants pour des projets pilotes: 1. le secteur des technologies de l'information/de l'audiovisuel, car c'est celui où le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs est le plus fort; 2. le secteur de la santé, car il combine l'application de technologies avancées et de savoir et la réponse aux besoins fondamentaux de la personne humaine, et parce qu'il est très marqué par

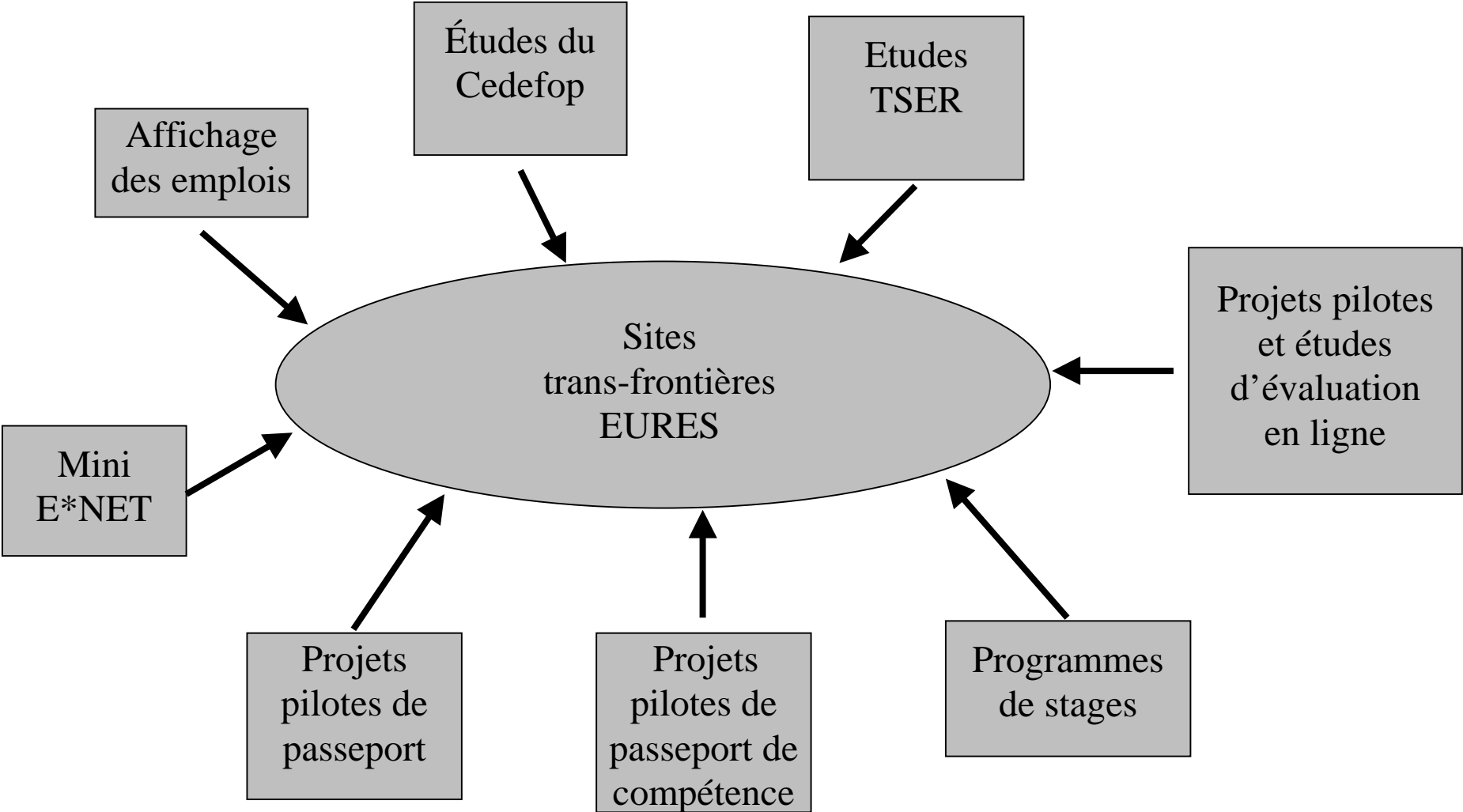
les spécificités culturelles nationales; 3. l'industrie automobile, car elle est à l'avant-garde du développement de la formation interne en ligne et de l'accréditation; 4. la distribution, qui est le secteur où l'emploi augmente le plus et qui est depuis toujours un secteur d'emplois peu qualifiés, à temps partiel et occasionnels, c'est-à-dire un secteur où les problèmes de mobilisation des compétences des personnes menacées par l'exclusion sociale sont perceptibles.

Le scénario évolutif était considéré comme le plus probable, compte tenu des problèmes politiques et logistiques considérables que posait l'autre scénario. Le projet COMPETE examine actuellement certains des secteurs identifiés dans le rapport américain comme présentant une valeur et un intérêt particuliers pour progresser vers un système européen d'accréditation des compétences.

Graphique 1: Le scénario du 'Big Bang' – Système européen d'accréditation des compétences



Graphique 2: Le scénario évolutif – Système européen d'accréditation des compétences



Bibliographie

Adnett, Nick. *European Labour Markets: analysis and policy*. Londres: Addison Wesley Longman, 1996.

America's choice: high skills or low wages / Commission on the Skills of the American Work Force. Rochester NY: National Centre on Education and the Economy, 1990.

Bailey, Thomas; Merritt, Donna. *Making Sense of Industry-Based Skills Standards* (MDS-777). Berkeley: University of California, NCRVE, 1996.

Disponible sur Internet: <http://ncrve.berkeley.edu/abstracts/MDS-777/contents.html>

[Consulté 4.6.2002]

Berryman, S. E.; Rosenbaum, J. E. *Certification of Work Competencies in Youth Apprenticeship in America: Guidelines for Building an effective system*. New York: 1992.

BiBB – Institut fédéral de la formation professionnelle. *Approaches to Transparency of Professional Qualifications in the EU*. Berlin: BiBB, 1976.

Boisot, Max H. *Knowledge Assets: Securing Competitive Advantage in the Information Economy*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Collinson, Sarah. *Europe and international migration*. Londres: Royal Institute of International Affairs, 1994

Cullen, Joe; Barbara, Jones. *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competencies through automated cards*. Rapport final. Londres: Tavistock Institute, octobre 1997.

Delos: *Developing Learning Organisation Models in SME Clusters*: Rapport final du projet ERB-SOE2-CT95-2007, programme TSER. Bruxelles: Commission européenne, 1998.

Goals 2000: educate America act. Washington DC: USDOL, 1994. Disponible sur Internet: <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct> [consulté 17.2.2002]

Livre blanc: croissance, compétitivité, emploi: les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle. / Commission européenne. Luxembourg: Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993. COM(93) 700 final. Disponible sur Internet: <http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html> [Consulté 04.6.2002]

Looking at innovations in education and training: Framework, results, and policy implications of the DELILAH project / Commission européenne. Bruxelles-Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998.

Mason, Geoff; van Ark, Bart; Wagner, Karin. Workforce skills, product quality and economic performance. In: Booth, Alison L; Snower, Dennis J. *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 177-197.

Nonaka, Ikujiro; Hirotaka, Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company*, New York, OUP, 1998.

Porter, Michael J. *The Competitive Advantage of Nations*, 2^e éd. Londres, Macmillan, 1998, 1990.

US Department of Labour, *The New DOT: a database of occupational titles for the twenty-first century*, Washington DC, USDOL, 1993.

6. La reconnaissance et la validation des acquis informels en France

Anne-Marie Charraud

Traditionnellement la reconnaissance et la validation des acquis détenus par les individus se réalise après un parcours de formation. Il s'agit alors de vérifier si tous les «savoirs» qu'ils ont dû s'approprier au cours d'un apprentissage, et en particulier ceux formalisés dans un programme, sont bien acquis. Pour ce faire des épreuves spécifiques sont établies de façon à contrôler leur maîtrise, plus généralement par sondage ou parfois en totalité. L'examen finalisant un cursus, passé par l'ensemble des candidats au même moment quel que soit sa situation géographique ou les modalités de réalisation de ce cursus (formation initiale, continue, alternance, à distance, voire en candidature libre) représente dans la culture française le mode d'évaluation par excellence. Le baccalauréat est l'archétype de ce modèle considéré comme représentatif d'un principe d'équité social objectif et fiable.

Le développement de formations ayant une finalité professionnelle, et plus particulièrement lorsqu'elles sont continues et en alternance, a imposé de nouvelles logiques d'évaluation des acquis, y compris ceux formalisés dans un programme de formation. Ils ont conduit à considérer que l'acquisition de «savoirs» généraux ou professionnels pouvait s'effectuer dans d'autres lieux que les établissements scolaires ou des centres de formation. Cette évolution s'est réalisée progressivement d'abord pour s'adapter à des demandes de financeurs (entreprises ou institutions commanditaires publiques) qui ne pouvaient supporter les coûts d'une formation aboutissant à une validation des acquis trop longue. Plus tard s'est imposée l'idée que les situations de travail permettaient des apprentissages et donc l'acquisition de «savoirs» que l'on pouvait estimer comme suffisamment structurés pour être pris en compte par le monde de la formation et permettre de dispenser d'une partie du parcours voire d'une partie des examens liés à une certification officielle nationale.

En France la reconnaissance et la validation des acquis «informels» ou «de l'expérience» s'établit à partir de repères officiellement établis, et pour certains même, comme les certifications nationales sur la base de négociations sociales⁽³⁵⁾. L'expérience fait également l'objet d'une prise en compte effective lors d'une négociation d'un futur embauché avec un employeur potentiel mais les règles et conditions de la reconnaissance réalisée ne sont à ce jour ni normées, ni formalisées.

⁽³⁵⁾ Ceci est le cas de la plupart des diplômes, certains titres homologués, notamment ceux délivrés par des ministères, et des certificats de branches

6.1. Les pratiques institutionnalisées de validation des acquis de l'expérience

6.1.1. Les repères utilisés pour valider les acquis de l'expérience

Comme dans tout processus de validation, celui qui s'applique aux acquis individuels implique une évaluation et appréciation par rapport à un repère (ou référentiel). Deux types de repères sont actuellement utilisés: les référentiels de certification créés pour valider les acquis après un processus de formation, les référentiels de compétences construits par les entreprises pour leurs besoins spécifiques.

Lorsque l'on se situe dans le champ de la validation des acquis les processus institutionnalisés concernent essentiellement les premiers types de repères. Un récent débat organisé par le patronat français (MEDEF) en octobre 1998 concluait que la validation des compétences relevait de l'«Entreprise», qui seule était légitimée pour définir celles dont elle avait besoin. On observe d'ailleurs une grande diversité de pratiques autour de cette démarche s'appuyant sur des repères qu'elle a construit elle-même ou sur des experts qui élaborent des outils et des méthodes spécifiques à cet effet.

Il ne sera question ici que des dispositifs institutionnalisés par des ministères ou des organisations consulaires.

6.1.2. Les objectifs visés par la validation des acquis de l'expérience

Les différents dispositifs existant ont été mis en place pour répondre à quatre objectifs distincts

(a) La dispense de pré-requis à l'entrée dans un cycle de formation

Cette pratique concerne la plupart des dispositifs de formation imposant des critères de sélection à l'entrée. Lorsque des pré-requis ont été posés comme indispensables pour accéder à une formation, le dispositif de validation des acquis de l'expérience permet d'être dispensé de tels pré-requis (ceci est le cas de certaines formations du secteur de la santé ou du travail social par exemple). Les dispenses de formation délivrée dans le cadre de l'application de la loi sur la validation des acquis professionnels de 1985 pour l'enseignement supérieur ainsi que de nombreuses formations continues visant l'accès à des titres homologués relèvent du même principe. Les modalités de validation varient de la passation de tests, à la constitution d'un dossier, des entretiens, voire des examens.

(b) La dispense d'une partie du parcours de formation menant à une certification officielle

Cette pratique s'est développée au fil de l'évolution des formations continues. La finalité de telles dispenses se situe dans la recherche d'une rationalisation des coûts financiers et humains en permettant l'établissement de parcours sur mesure pour des individus ou des groupes de personnes ayant déjà acquis certains éléments de la formation. À titre

d'exemple on citera le dispositif d'évaluation des compétences et des acquis professionnels (ECAP) de l'AFPA qui permet en effet, après une évaluation par tests et entretiens, de dispenser d'une partie du parcours de formation menant à un titre du Ministère de l'emploi, voire de la totalité sauf d'un module de synthèse préalable aux épreuves finales de l'examen de validation des compétences professionnelles (EVCP). Cette pratique est également très répandue dans le cadre des formations continues quels que soient les organismes qui les réalisent. Dans les logiques d'acteurs de la formation, elle annonce un glissement progressif vers l'objectif suivant: la dispense d'épreuves d'octroi d'une certification.

(c) La dispense d'épreuves permettant l'octroi d'une certification

Cette pratique est beaucoup plus récente en France puisque c'est en 1992 qu'une loi (Loi Aubry) a ouvert cette perspective pour les diplômes délivrés par les Ministères de l'éducation nationale et de l'agriculture ⁽³⁶⁾. Depuis 1992, il est désormais possible à toute personne, ayant 5 ans d'expérience professionnelle, d'être dispensé d'épreuves permettant l'octroi de diplômes. La procédure mise en place à cet effet consiste en une description des activités réalisées lors de cette expérience de façon particulière afin qu'il soit possible à un jury d'en déduire les acquis normalement attendus pour accéder au diplôme recherché. Toutes les unités du diplôme peuvent être accordées sauf une.

Un tel dispositif fonctionne depuis 1994 pour les diplômes de l'éducation nationale (secondaire et supérieur) et depuis 1996 au CNAM. Il est effectif depuis 1998 pour les diplômes du Ministère de l'agriculture. Il devrait se mettre en place en 1999 pour les diplômes du Ministère de la jeunesse et des sports.

(d) La délivrance d'une certification permettant une lisibilité sur le marché du travail

La mise en place de dispositifs ayant cet objectif est actuellement en cours d'expérimentation dans le cadre de deux types d'institutions:

- (i) Le Ministère de l'emploi à travers la délivrance de certificats de compétences professionnelles (CCP). Ces certifications construites autour de repères d'emplois effectifs sont également articulées aux titres du même ministère et les compétences évaluées sont référées à celles décrites par le ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois), utilisé par l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi) pour mettre en relation l'offre et la demande d'emploi. Le dispositif est ouvert aux demandeurs d'emploi comme aux salariés. Les CCP obtenus permettent ainsi une lisibilité par rapport au marché du travail et en même temps une dispense du parcours de formation menant à des titres liés à une qualification. La possession d'acquis est vérifiée sur preuves et notamment par une évaluation en situation de travail (réelle ou reconstituée).

⁽³⁶⁾ On notera toutefois une exception depuis 1934 avec une disposition particulière permettant à des candidats ayant une expérience professionnelle conséquente de devenir ingénieurs Diplômés d'État (DPE) en faisant la preuve de leur qualification par la présentation d'un mémoire répondant à des normes spécifiques. Une dizaine de candidats bénéficient de cette procédure chaque année.

- (ii) Les Chambres de commerce et d'industrie à travers la délivrance de certificats de compétences d'entreprises (CCE). La démarche utilisée renvoie à une application de principes issus des NVQs. Les repères utilisés ont été élaborés en étroite collaboration avec des entreprises. Les acquis sont évalués sur résultat, en situation de travail, avec des évaluateurs «certifiés» à cet effet.

Les dynamiques impulsées par les différents plans gouvernementaux pour la réduction du chômage ont considérablement développé les réflexions, analyses, méthodologies et expérimentations pour la relation entre la formation et le travail. L'implication des branches dans les processus de certification après un parcours de formation en alternance ou en formation continue contribue à développer cette dynamique. La démonstration du rôle structurant de l'expérience professionnelle dans la construction des identités professionnelles induit une plus forte articulation entre l'univers de l'entreprise et celui de la formation. La lisibilité des acquis de l'expérience à travers les repères utilisés en formation contribue à renforcer ce lien.

6.2. Les débats autour de la validation des acquis de l'expérience

Si le principe d'une prise en compte de l'expérience professionnelle pour réduire les parcours de formation est relativement bien répandu dans la plupart des dispositifs de formation continue, celui de dispense d'épreuves menant à une certification représente, en France, une sorte de révolution culturelle. Six ans après la promulgation de la Loi qui l'institutionnalise, force est de constater que son application reste très confidentielle. Elle a concerné, dans le champ de l'Éducation nationale, un peu plus de 4 000 personnes pour les diplômes professionnels du secondaire, près d'un millier pour le supérieur, et dans celui de l'agriculture, quelques dizaines. Ces modestes résultats pourraient s'expliquer par les importants préalables que la démarche suscite et que l'on caractérisera ici en trois points.

6.2.1. La nature des réponses apportées par les dispositifs

Le choix de s'appuyer sur des repères de certification initialement prévus pour valider les acquis de formation correspond en effet à une attente d'autant plus légitime dans le contexte français que ce sont ces certifications qui rendent compte de la «qualification» des personnes. Elles sont généralement mentionnées comme des critères de classement dans les conventions collectives nationales. Et c'est donc naturellement que l'on cherche à développer leur accès à un plus grand nombre de personnes dans un souci d'élévation globale de la qualification des salariés et des citoyens français. Leur lisibilité est encore à ce jour intersectorielle et nationale et rend compte des capacités des individus qui les possèdent à occuper des emplois dans un spectre plus ou moins élargi de situations de travail, dans le cadre d'organisation relativement diversifiées et avec des potentiels d'adaptation à des innovations à échéance moyenne, voire longue dans certains cas.

Toutefois, ce type de repère ne répond pas toujours aux objectifs recherchés pour des employeurs ou des individus. En effet leur recherche vise une lisibilité des capacités ou des compétences afin de repérer les espaces d'employabilité immédiatement accessibles dans une logique de gestion des compétences souvent ciblées sur des réorganisations des modes de production. Les dispositifs de CCP du Ministère de l'emploi et de CCE développés par les Chambres de commerce et d'industrie se situent dans cette perspective. Les repères constitués s'articulent à des combinaisons de compétences significatives par rapport à des emplois beaucoup plus contextualisés que ceux qui ont servi de support pour établir des repères de «qualification». Même si l'on retrouve des éléments communs aux certifications attestant d'une «qualification», leur combinaison s'applique à des espaces plus restreints et rend compte d'une opérationnalité immédiate. Ces informations sont particulièrement utiles pour des salariés ou des demandeurs d'emploi dont les acquis n'ont jamais fait l'objet d'une certification. Pour certains, il s'agit là d'une «première marche» vers la «qualification» et aussi, sans doute, vers une reconnaissance sociale dans la mesure où celle-ci est préalablement prévue ou négociée.

L'expansion importante de dispositifs mis en place par des acteurs privés, notamment sur supports informatisés et par automates sous l'impulsion de l'Europe en particulier, peuvent viser également la lisibilité des acquis de l'expérience. Les espaces de lisibilité qu'ils offrent renvoient à des finalités très différentes. Ils attestent le plus souvent de connaissances particulières à une discipline, une technique, des capacités spécifiques liés à des produits ou à l'utilisation d'outils dont les procédures sont normées selon des critères de performance déterminés. Ces informations sont effectivement importantes pour un individu ou une entreprise qui a besoin d'une assurance sur ces connaissances et ces capacités singulières; mais en aucun cas elles ne peuvent se substituer à celles qui sont fournies par des certifications qui sont établies pour attester de connaissances et de capacités à les combiner dans des contextes différenciés.

6.2.2. La difficulté à construire des modalités d'évaluation de l'expérience

L'appréhension des acquis de l'expérience est beaucoup plus difficile à formaliser que ceux de la formation. Dans le second cas, les acquis à vérifier sont déjà connus car inscrits dans le plan d'apprentissage prévu pour des groupes de personnes souvent homogènes. La vérification de l'acquisition des éléments appris dans un cadre formel permet une appréhension relativement juste de ce que le candidat sait réellement sans risquer de trop sous-estimer, dans les limites du contexte psychologique et émotionnel des situations d'examen. L'expérience professionnelle se réalise dans des contextes diversifiés et les acquis ne sont plus référés à un corpus préétabli. Leur dimension «informelle» entraîne deux risques importants: l'identification d'acquis non transférables à des contextes élargis tels qu'ils ont été prévus par le référentiel de formation, une sous-estimation des acquis individuels car les modalités d'évaluation ne permettent pas d'en repérer les contours réels.

C'est pour cette raison que l'éducation nationale a mis au point une méthode d'évaluation spécifique s'appuyant sur les informations fines fournies par le candidat sur ses activités

réelles. Il s'agit pour lui de remplir un dossier sur lequel sera consigné un descriptif d'activités sur lequel s'appuie un jury pour déduire les acquis corrélés au référentiel du diplôme. L'écriture d'un tel descriptif fait appel à une démarche d'analyse et de distance de la part des candidats qui suppose son accompagnement dans le processus. Si cette modalité permet de valoriser un spectre large d'acquis et l'analyse de combinaisons très diversifiées, il reste que la démarche est souvent considérée par les candidats comme très lourde et contraignante. La «fiabilité» de ce déclaratif est également remise en cause dans la mesure où il est lui-même «informel» et qu'une suspicion est portée sur la validité des déclarations faites puisque le candidat rédige son dossier en dehors d'un espace réglementé. Le Ministère de l'agriculture a d'ailleurs résolu ce problème en organisant des journées au cours desquelles les candidats sont rassemblés dans un même lieu pour remplir leur dossier de validation.

L'application d'une telle modalité et son extension à d'autres certifications s'avèrent d'autant plus difficiles à mettre en œuvre que les référentiels permettant de «lire» les acquis de l'expérience sont en fait des référentiels de formation. La tendance naturelle des concepteurs jusqu'ici est d'écrire des programmes de formation et même d'établir autant de référentiels que de parcours puisque la plupart d'entre eux étaient, ou sont toujours, des formateurs.

Seuls les référentiels établis pour le secondaire du CAP au BTS permettent une lecture des objectifs de la formation en termes d'activité professionnelle contextualisée d'une part et des capacités et savoirs vérifiés à la fin du parcours par unités de diplôme. Cette «écriture» suppose un exercice délicat de la part des concepteurs. Une nouvelle méthodologie mise en place pour la construction des diplômes dans ce sens en 1990 est différemment appliquée selon les acteurs impliqués dans les commissions nationales chargées des référentiels⁽³⁷⁾. La pression actuelle pour développer les dispositifs de validation des acquis de l'expérience favorise la recherche de nouvelles ingénieries d'écriture de référentiels. Ceci est le cas au Ministère de l'emploi pour ses titres et des expérimentations sont en cours pour d'autres ministères dans ce sens. Toutefois avant que les nouveaux référentiels soient établis et que les concepteurs de référentiels s'approprient cette nouvelle écriture il faudra sans doute attendre quelques années.

Tous ces éléments ont sans doute contribué à reconsidérer l'application de la Loi de 1992 sur d'autres bases que l'écriture d'un dossier. Le Ministère de l'emploi, comme les Chambres de Commerce et d'industrie ont opté pour un dispositif où l'évaluation s'appuiera sur un faisceau de preuves, de «résultats». Elles sont fournies par des observations en situations de travail réelles (parfois simulées) et un ensemble d'éléments attestés par des tiers.

⁽³⁷⁾ Une réflexion est actuellement en cours pour revoir cette méthodologie et homogénéiser les pratiques pour l'ensemble des commissions de l'éducation nationale.

6.2.3. La légitimité et la crédibilité des prestataires de la validation des acquis de l'expérience

Cette dimension est totalement nouvelle pour le contexte français. Jusqu'ici la crédibilité et la légitimité des prestataires de l'évaluation et de la validation des acquis étaient implicites. Les réglementations des processus de validation des acquis de formation confiaient l'organisation des évaluations aux institutions responsables de la formation. Le processus de certification est d'ailleurs intégré à la formation. Il en «sanctionne» le parcours. Les évaluations concernant les connaissances «académiques», la «compétence» à évaluer sont d'emblée assumées par les formateurs, différents mais pairs de ceux qui les ont transmis. Les évaluations concernant les capacités professionnelles dans leur dimension pratiques sont assurées par des formateurs associés à des «professionnels» en activité, parfois même représentatifs des partenaires sociaux et désignés par eux pour certaines certifications comme celles du Ministère de l'emploi.

Les «jurys» de validation des acquis de l'expérience sont généralement définis sur ce modèle. Les personnes impliquées reçoivent une formation particulière dans ce cas. La mise en œuvre d'un tel dispositif ne peut s'envisager que dans la mesure où une réelle volonté politique la porte. Le Ministère de l'éducation nationale a investi de cette mission les rectorats et instauré un espace spécifique dans chaque académie pour le secondaire. Le CNAM a mis en place un service particulier aux côtés de son service orientation. Dans les universités, de par leur statut autonome, c'est aux présidents qu'il incombe la tâche de faire assurer cette mission. Actuellement les pratiques sont très hétérogènes d'une université à l'autre. Les autres ministères expérimentent actuellement des dispositifs distincts s'appuyant chacun sur les structures liées à la formation pour lesquelles il a autorité.

Il reste que le principe d'un «service» public de validation des acquis de l'expérience n'est pas encore réellement effectif sur l'ensemble du territoire et au moins pour l'ensemble des acteurs de l'État qui devraient y être impliqués. En effet, ces dispositifs sont relativement onéreux en ingénierie comme en prestations. À ce jour la prise en charge financière des coûts induits par ce service restent intégrés à ceux liés à la formation. Or l'expérience ne pouvant être assimilée à de la formation, aucun support budgétaire ne peut être mis en action dans le cadre des prestations publiques. Le fonctionnement des dispositifs n'est à ce jour assuré que sur des financements concernant des expérimentations sur ce sujet. Sans doute doit-on s'attendre à une solution en ce domaine avec la nouvelle loi sur la formation professionnelle qui est actuellement en cours d'élaboration.

Le parti pris par les Chambres de commerce et d'industrie est issu de l'expérience anglaise qui apporte une solution globale à cette situation. L'évaluation est assurée par des «assesseurs» ayant reçu «autorité et légitimité» par le système (après formation et certification) pour réaliser les prestations. Le «système» lui-même est construit sur le principe de la chaîne des vérificateurs tels qu'elle est prévue pour les NVQs. Une association a d'ailleurs été instituée pour jouer le rôle des «*awarding bodies*». Celle-ci devra être «certifiée» par un organisme tiers

pour être elle-même légitime dans le champ de la certification des personnes. Les coûts des prestations sont alors assumés par les commanditaires.

6.3. Conclusion

La prise en compte de l'expérience des individus peut jouer un rôle important dans la construction de parcours de formation les plus adaptés à la problématique de l'entreprise, pour un coût le moins élevé possible. Toutefois celle-ci reste encore très marginale. En effet la préoccupation d'une reconnaissance et d'une validation des acquis pourrait entraîner une demande de reconnaissance en termes de salaires et de promotion que l'entreprise n'envisage pas. C'est sans doute l'une des raisons, en France, du faible taux de formations continues visant une certification (moins de 10 % de l'ensemble des actions réalisées chaque année). Les parcours de formation organisés avec une finalité certifiante supposent au moins 600 heures de formation en moyenne pour un parcours complet ce qui est beaucoup trop pour une entreprise ⁽³⁸⁾.

Par ailleurs, les actions de formation financées sur fonds publics (État, région notamment) n'aboutissent que rarement eux aussi à la délivrance d'une certification soit qu'il n'en existe pas en correspondance avec les besoins des individus aidés, soit que celle-ci n'ait pas été envisagée. C'est pourquoi s'observe une recherche d'instrumentation permettant une meilleure rationalisation des investissements en formation (sinon des coûts) par certains acteurs régionaux. C'est dans cette perspective que se développent actuellement des initiatives de mise en place de dispositifs de suivi des individus aidés à travers des démarches de portefeuille de compétences ou de bilans. Des initiatives récentes tendent à construire des liens entre de telles démarches et les processus institutionnels de validation de ces acquis. Ceci suppose l'établissement de langages communs et une volonté globale de lisibilité mutuelle toujours difficile à mettre en œuvre dans un espace national où les institutions n'ont pas l'habitude de travailler de concert. Il faut s'attendre, dans le contexte français, à des changements importants dans le sens d'une telle lisibilité à travers une loi qui devrait réformer la législation sur la formation continue à l'horizon 2000. Le thème de la reconnaissance et de la validation des acquis devrait y être abordé de façon fondamentale.

⁽³⁸⁾ Les formations pour salariés concernent en moyenne 45 heures par an.

7. Les qualifications basées sur la compétence en Finlande – Organisation, évaluation et légitimité

Petri Haltia

En Finlande, on a toujours reconnu les avantages de la formation et de l'enseignement formels; toutefois, depuis quelques années on commence à prêter une attention croissante aux acquis non formels. L'indice peut-être le plus clair de cette évolution est le développement des qualifications basées sur les compétences (QBC). Nous présenterons ici la structure et l'organisation du système et commenterons certains aspects de l'évaluation et de la légitimité.

7.1. Structure et organisation

Les qualifications basées sur les compétences (en finnois «*näyttötutkinto*») ont été instituées par la loi sur les qualifications professionnelles (306/1994) entrée en vigueur en 1994. Cette loi a été incorporée, avec des modifications mineures, à la nouvelle loi sur la formation professionnelle des adultes (631/1998), qui trace le cadre légal des tests de compétence que peuvent passer tous les adultes, quelle que soit la manière dont ils ont acquis leurs qualifications professionnelles (que ce soit dans les institutions éducatives, dans le contexte du travail, par eux-mêmes ou par tout autre moyen). En passant ces tests, ils peuvent obtenir une qualification officiellement reconnue.⁽³⁹⁾ Toutefois, selon l'administration de l'éducation, l'objectif est que la majorité des candidats suivent une formation préparatoire avant de passer les tests, afin de combler leurs lacunes. Le système vise, entre autres, à accroître l'utilité et l'efficacité de la formation professionnelle des adultes, mais aussi à relever le niveau éducatif des adultes, à réduire le fossé éducatif entre les générations et à instaurer un système national d'assurance qualité couvrant l'ensemble de la formation professionnelle des adultes.

Il existe trois types de certificats: le certificat de qualification professionnelle, le certificat de qualification professionnelle avancée et le certificat de spécialisation. La qualification professionnelle correspond à la qualification de base des jeunes en termes de structure, d'objectifs et de possibilité d'accès à des formations plus poussées. Les candidats doivent apporter la preuve qu'ils possèdent les qualifications professionnelles de base demandées dans le domaine concerné. Le certificat de qualification professionnelle avancée indique que le candidat possède les compétences du niveau de l'ouvrier/employé qualifiés. Le certificat de

⁽³⁹⁾ Le terme 'qualification' est défini ici en ces termes: Un document officiel (certificat, diplôme) attestant que le candidat a mené à bien un cursus d'enseignement ou de formation, ou a été reçu à un test ou à un examen (Cedefop 1998).

spécialisation indique que le candidat possède des compétences de très haut niveau dans son domaine. Les qualifications donnent accès aux emplois se situant généralement au niveau de l'ouvrier/employé qualifiés. Elles attestent les compétences dans les métiers traditionnels, comme celui de menuisier ou de boulanger, mais également dans des professions nouvelles, comme celle d'assistant en média ou de technicien en télécommunications. Ces titres sont officiels et protégés de telle sorte que seules les personnes ayant acquis les qualifications correspondantes comme prévu par la loi sont autorisées à les porter. On dénombre actuellement plus de 300 titres de qualification basée sur les compétences, dont environ 70 sont des qualifications professionnelles, 150 des qualifications avancées et un peu plus de 100 des titres de spécialisation.

Le Ministère de l'éducation détermine le nombre et les titres des qualifications. Il prend toutefois les décisions en tenant compte des suggestions des partenaires sociaux et du conseil national de l'éducation. Ce conseil est une instance spécialisée chargée de définir les objectifs de l'enseignement, ses contenus et ses méthodes et d'assister le ministère dans la préparation des décisions de politique éducative.

Les directives nationales relatives aux qualifications, qui déterminent les compétences dont il faut fournir la preuve pour pouvoir obtenir un certificat, sont élaborées par des groupes d'experts désignés par le conseil national de l'éducation, qui les approuve et les publie. Les qualifications se composent généralement de quatre à huit modules qui peuvent être évalués séparément, et dont certains sont optionnels. Les directives ne donnent que des instructions très générales pour la préparation des tests et l'évaluation. Par exemple, la rapidité et la qualité du travail peuvent être des critères d'évaluation, mais la rapidité avec laquelle une tâche doit être exécutée ou la définition de la qualité ne sont pas spécifiées. C'est à ceux qui élaborent les tests et aux évaluateurs qu'il incombe de définir les exigences en détail.

Le conseil national de l'éducation désigne également les commissions d'examen composées de représentants des employeurs, des salariés et des enseignants, qui sont chargées d'organiser et de superviser les tests de compétence. Ces commissions ne préparent pas les tests elles-mêmes, mais le font faire par contrat par des institutions (généralement des établissements d'enseignement) qui ont les compétences et les ressources nécessaires. Ces institutions peuvent si nécessaire participer à la planification des tests. Les certificats sont signés par les commissions d'examen. Il y a actuellement environ 250 commissions d'examen composées chacune de neuf membres au maximum. Les qualifications et les zones géographiques de leur ressort sont déterminées par le conseil national de l'éducation.

Le test de compétence est défini par l'administration de l'éducation de manière à permettre d'utiliser presque tous les moyens pour vérifier les compétences du candidat. Dans la pratique, l'objectif est d'élaborer des tests correspondant autant que possible aux conditions et aux tâches concrètes que le candidat doit accomplir dans son travail. Par exemple, les tests écrits ou oraux ne sont normalement utilisés que s'ils sont caractéristiques de la profession ou si, par manque de ressources ou en raison de la nature de la compétence évaluée, il n'est pas possible

de faire autrement. Autrement dit, les tests doivent reproduire autant que possible la situation de travail concrète.

Les tests s'étendent habituellement sur deux à cinq jours. Ils peuvent avoir lieu dans le contexte de travail du candidat, dans une autre entreprise ou, le plus souvent, dans l'institution qui les organise, auquel cas on s'efforce de recréer autant que possible les conditions de travail réelles. Il est également possible d'obtenir la qualification ou une partie de la qualification sans passer les tests, sur présentation d'un dossier comportant, par exemple, des échantillons de travaux réalisés ou une description par l'employeur des tâches et des compétences du candidat. Cette option est toutefois rarement choisie actuellement.

Les institutions qui organisent les tests peuvent soit les préparer elles-mêmes, soit commander des tests «prêts à l'emploi» à une institution, qui est plutôt un projet (ALVAR), spécialisée dans le développement de tâches pour les tests de compétence, également chargée de gérer une banque de tests. Ce projet est financé par le Ministère finlandais de l'éducation et le Fonds social européen.

Les partisans des banques de tests arguent que la centralisation de l'élaboration des tests par les meilleurs spécialistes garantit la qualité et la cohérence des tests dans l'ensemble du pays. Elle est aussi sans doute plus économique et facilite le travail des institutions organisatrices. Pour les organisateurs des tests, il est parfois difficile de comprendre exactement ce que les développeurs avaient en tête. Le problème ne se pose pas lorsque les tests sont planifiés et élaborés par les mêmes personnes. Les organisateurs savent également quels sont les équipements et les ressources dont ils disposent et comment les utiliser au mieux. Certains craignent qu'un système centralisé ne soit pas capable de réagir assez rapidement aux changements dans la vie active et que des tâches prédéterminées entraînent un manque de flexibilité dans l'aménagement des tests. D'autre part, il n'est pas garanti que les tests mis au point dans les institutions éducatives soient actualisés et développés en permanence.

Il n'y a pas de règles officielles concernant les évaluateurs. Ces derniers doivent, bien entendu, être spécialisés dans la branche et posséder une expérience pratique suffisante et à jour. De préférence, les évaluateurs ne doivent pas être choisis uniquement parmi les enseignants, mais aussi parmi les travailleurs confirmés.

En 1997, quelque 7 500 personnes ont passé les tests de compétence; 70 % ont obtenu une qualification. Le taux de réussite variait fortement d'un secteur à l'autre; dans certains secteurs il était très inférieur à 50 %. La plupart des candidats ont toutefois obtenu au moins un module. Les chiffres exacts pour 1998 ne sont pas encore disponibles. D'après une estimation, environ 10 000 personnes ont obtenu une qualification. Sachant qu'environ 1,5 million de Finlandais adultes suivent chaque année une formation sous une forme ou sous une autre, ce chiffre n'est pas élevé, même s'il est à première vue assez significatif comparativement au nombre de diplômes universitaires délivrés chaque année (16 000).

Comme le montrent ces chiffres, le taux d'échecs (environ 30 %) est assez élevé. D'autre part, la plupart des candidats ont obtenu au moins un module. Comme nous l'avons déjà

mentionné, les qualifications se composent de quatre à huit modules. Pour les candidats qui viennent directement de la vie active, sans avoir suivi de préparation, sinon sommaire, cela est parfois trop. La question est de savoir quel type d'acquis non formel doit être évalué et reconnu et, en particulier, quelle doit être l'étendue de la compétence à acquérir pour que celle-ci soit reconnue. Dans certains métiers, les candidats se spécialisent dans plusieurs modules; très peu les obtiennent tous. Pour être reçu au test complet, une formation continue est nécessaire et, bien entendu, les institutions éducatives recommandent leurs propres cours. D'autre part, cela concorde avec l'une des finalités du système: relever le niveau de compétence des travailleurs. Les candidats sont parfois déçus, parce qu'ils considèrent qu'ils sont représentatifs de leur profession et très qualifiés dans leur domaine. S'ils acquièrent la compétence plus étendue demandée, celle-ci ne leur servira probablement pas dans leur travail. Pour eux, se maintenir à jour dans leur domaine de spécialisation restreint demande déjà un effort constant et nécessite d'apprendre en permanence. Dans un contexte de chômage, une compétence étendue leur serait sans doute utile, mais ceux qui ont un emploi stable et intéressant ne se sentent pas trop concernés (Haltia & Lemiläinen 1998). Il est également possible d'obtenir un certificat pour des modules individuels, mais pour le moment, c'est la qualification complète qui intéresse vraiment. On peut affirmer que la modularité des qualifications n'est pas entièrement comprise et que son potentiel n'est pas exploité.

Les qualifications basées sur les compétences étant pour la plupart clairement liées à des professions, elles peuvent être jugées inadéquates si l'on considère les théories insistant sur les changements dans la vie active (p. ex. post-fordisme): structures du marché de l'emploi moins clairement délimitées, lignes de démarcation des emplois changeantes, nécessité d'acquérir des compétences multiples, etc. La modularité est une stratégie qui peut imprimer au système une plus grande dynamique. Il n'y a pas de définition unique du concept de module; celle de Raffe (1994) est néanmoins illustrative: 'Un module est une unité relativement petite du cursus, formant un tout en soi en ce sens qu'il peut être acquis et évalué séparément et combiné de différentes manières à d'autres modules.' S'agissant des qualifications basées sur les compétences en Finlande, il convient de noter que les directives nationales ne sont pas des programmes à proprement parler, mais plutôt des descriptions des tâches et des compétences. La durée de la formation n'est donc pas définie et la durée de la préparation à un module peut varier en fonction des acquis antérieurs.

On considère que la modularité présente un certain nombre d'avantages: la formation et l'enseignement professionnels sont ainsi plus flexibles et répondent mieux aux changements dans les besoins en qualifications; elle permet de mieux tenir compte des différences et des besoins individuels; elle accroît l'efficacité, etc. Les critiques lui reprochent de conduire à la fragmentation de l'acquisition de compétences, à une focalisation excessive sur les besoins de qualifications à court terme et à un désintérêt pour les compétences génériques (cf. Howieson 1996). Sellin (1994) conclut que la modularisation de la formation professionnelle ne saurait en aucun cas se substituer à la formation initiale complète systématique, mais qu'elle peut la compléter.

En Finlande, les qualifications basées sur les compétences sont modulaires, tout au moins en principe. Il est possible de combiner des modules correspondant à différentes qualifications pour répondre aux besoins individuels des travailleurs et des entreprises. Dans la pratique toutefois, cette opportunité n'est guère saisie car la plupart des candidats visent une seule qualification complète. L'offre de préparations et les tests ne tiennent pas assez compte de la possibilité de choisir des modules individuels. Dans l'éventualité où la qualification complète est préférée pour répondre aux besoins personnels et aux exigences de flexibilité, il est important qu'il y ait des options à l'intérieur même des qualifications. Quelques-unes des qualifications basées sur les compétences comportent des modules optionnels; de ce fait, plusieurs combinaisons sont possibles pour obtenir la qualification. Plus de la moitié des qualifications ne comportent toutefois que des modules obligatoires (Haltia & Hämäläinen 1999).

L'administration de l'éducation de la Finlande recommande à présent fortement d'utiliser le potentiel de la modularité dans la formation comme dans l'organisation des tests pour les qualifications basées sur les compétences. Diverses possibilités devraient être offertes aux candidats de se préparer et de passer les tests pour des modules individuels, plutôt que de devoir passer tous les tests pour la qualification complète en une seule fois. Cette formule est importante pour les adultes, pour qui il est souvent difficile de s'engager dans des projets de formation longue. Il faut toutefois pour cela que les modules soient vraiment indépendants, de manière à pouvoir être évalués séparément, et pour attirer les candidats, il faut que les modules pris individuellement aient une valeur en soi sur le marché du travail.

7.2. Évaluation

Dans le système finlandais, l'évaluation revêt la forme d'un examen référentiel de critères et elle est basée sur les compétences. Il ne s'agit pas de comparer les performances des candidats les uns par rapport aux autres, mais par rapport aux critères de compétence prédéterminés. Le principe directeur de l'évaluation basée sur les compétences est de clarifier ce que l'on évalue et le résultat atteint, de manière que la qualification donne des informations spécifiques sur les capacités de l'individu (Wolf 1995, 72). On reproche souvent à la formation et aux systèmes d'évaluation basés sur les compétences d'atomiser et de fragmenter les savoirs en tronçons évaluables et, au lieu d'encourager la réflexion critique et la créativité, d'offrir un point de vue monoculturel reposant sur des critères de performance restreints (p. ex. Hyland 1995, 52). Ce genre de critique ne s'applique pas vraiment aux tests de compétence. Les concepteurs des tests s'efforcent de définir des tâches larges formant un tout. Les évaluateurs soulignent qu'ils prennent en considération les performances des candidats comme un tout, et ne regardent pas seulement les détails. En tant que professionnels expérimentés, ils apprécient aussi la créativité et l'originalité dans les limites de ce qui est réaliste dans le contexte de la pratique de la vie active. Leurs décisions prennent appui sur ce qu'ils savent des exigences de la vie active, et pas seulement sur les critères qu'il leur est demandé d'appliquer. L'évaluation n'est donc pas aussi univoque et transparente qu'on le souhaiterait. Dans la pratique, il faut faire

preuve de réalisme, car les connaissances et les capacités des candidats ne sont pas clairement et exactement identifiables (Haltia & Hämäläinen 1999).

Certaines compétences semblent particulièrement difficiles à évaluer. Presque tout le monde convient que les compétences sociales (et les autres compétences génériques, les compétences clés, etc.) sont importantes et s'acquièrent le mieux de manière informelle, en dehors du système de formation formel. Toutes les directives relatives aux qualifications basées sur les compétences stipulent qu'elles doivent elles aussi être évaluées. Toutefois, s'il ne s'agit pas expressément d'une profession dans le secteur des services, l'évaluation des compétences sociales est souvent oubliée ou son poids est minime. Beaucoup d'organismes et d'évaluateurs pensent qu'il n'y a pas de méthode fiable pour évaluer ces compétences, tout au moins lorsque les ressources sont limitées. D'autres pensent que l'on attache une trop grande importance aux compétences sociales et génériques. Selon Mäkinen (1998), il faut se garder de penser que l'on n'a plus besoin de compétences techniques. Par exemple, la coupe et l'état des oreilles du client quand il sort de chez le coiffeur sont aujourd'hui encore ce qui importe avant tout. Les compétences relationnelles ou l'aptitude à parler littérature ou de la pluie et du beau temps viennent seulement après. On ne peut pas définir l'importance de ces compétences, comme de beaucoup d'aspects de la compétence professionnelle, simplement en analysant le travail et les professions, c'est une chose qui doit être décidée par les personnes concernées et les intervenants.

Il arrive parfois que, contrevenant aux principes de l'évaluation basée sur la compétence, les évaluateurs comparent les candidats entre eux. En particulier lorsqu'ils sont débutants, ils sont quelque peu irrésolus. Ils souhaitent voir les performances ou des échantillons de ce que font tous les candidats avant de prendre une décision définitive. Le niveau général de compétence du groupe de candidats ou de quelques candidats extrêmement compétents peuvent donc influencer sur leur jugement et la détermination de la limite exacte entre la réussite et l'échec. En général, peut-être à cause des expériences qu'ils ont faites à l'école, les évaluateurs semblent vouloir établir un classement, définir qui est le meilleur et qui est le moins bon.

Cela nous amène à la question plus large de la fiabilité et de la cohérence de l'évaluation dans le temps et dans l'espace. Un moyen de tendre vers la cohérence consiste à établir des directives nationales plus précises et détaillées. La banque centrale de tests en est un autre. Cela ne suffit cependant pas. Des réseaux d'évaluateurs sont également nécessaires, pour garantir la cohérence des appréciations. Il faudrait que les évaluateurs constituent un réseau serré, afin d'échanger des idées et leurs interprétations et de développer ainsi une compréhension commune ces choses (Wolf 1995).

Il est aussi clair que les qualifications et les tests ne planent pas dans un vide social. Wolf (1995, 125) l'a bien expliqué: 'Les systèmes basés sur les compétences mis en œuvre actuellement ne sont modelés que dans une mesure limitée par la théorie sous-jacente de l'évaluation. Les considérations d'ordre politique, la dynamique sociale, l'organisation des emplois, les coûts, les expériences antérieures et les idées des évaluateurs jouent tous un rôle aussi important.' Le commentaire d'un enseignant interrogé par Haltia et Lemiläinen (1998)

fournit un exemple de la dynamique sociale, ou plutôt de la pression sociale liée aux tests de compétence en Finlande: 'Si la plupart des candidats réussissent, on dit que les tests étaient sans doute faciles, si la plupart échouent, on dit que c'est parce qu'ils n'ont pas été bien préparés'. Il est improbable qu'une situation où tout le monde réussit ou où tout le monde échoue soit tolérée. Il faudra probablement bientôt modifier les exigences, quelles qu'elles soient à l'origine.

7.3. Légitimité

Saunders (1995, 214) indique qu'un système qui laisse les actifs avec les compétences qu'ils ont déjà n'a pas de sens, même s'ils peuvent produire un certificat attestant qu'ils possèdent ces compétences. Les arguments (justifications) en faveur du système finlandais soulignent son impact sur la valorisation des compétences: le système motiverait les individus à développer leurs qualifications professionnelles parce que pour obtenir une qualification, ils pourraient se préparer par eux-mêmes ou suivre une formation uniquement dans la mesure vraiment nécessaire (la durée n'étant pas déterminée). On pense aussi que s'ils concordent avec les besoins de la vie active, les qualifications et les tests de compétence obligeraient à adapter la formation professionnelle des adultes et à accroître son efficacité. Selon Bjørnåvold (1997a), le recensement des compétences existantes présente des avantages. La «tenue d'un stock» de compétences constitue la base de leur utilisation et de leur affectation et profite à l'individu, aux entreprises et à la société en général. Mais ce même auteur (1997b) insiste aussi sur l'aspect de la légitimité et sur son influence sur la valeur réelle des évaluations.

Après l'entrée en vigueur de la loi sur les qualifications professionnelles, le Ministère de l'éducation a créé un groupe de travail composé de représentants de divers groupes d'intérêts, qu'il a chargé de suivre l'application de la loi. Dans le rapport du groupe de travail (OPM 1996), ses membres exposent brièvement les points de vue des groupes qu'ils représentent. Selon ce rapport, il est important pour les employeurs de disposer d'informations exactes sur les compétences des actifs, pour qu'ils puissent en tenir compte dans le recrutement, mais aussi dans le développement des compétences et la gestion des ressources humaines en général. Les qualifications traditionnelles ne sont pas considérées comme très bonnes à cet égard et des informations adéquates et précises sont exactement ce que l'on attend des qualifications basées sur la compétence. Le rapport souligne également qu'en Finlande, ni les employeurs ni les salariés n'ont l'habitude de participer à la planification et à l'organisation de l'enseignement et de la formation relevant de l'État. Or, il est absolument nécessaire que les partenaires sociaux participent au développement et à la mise en œuvre du système de qualifications basées sur la compétence.

Si, pour les employeurs, le lieu où les compétences ont été acquises n'a peut-être qu'une importance secondaire, les représentants des salariés soulignent que les qualifications basées sur la compétence offrent aux travailleurs une nouvelle possibilité de faire valider officiellement des compétences qu'ils ont acquises par le travail ou en apprenant par eux-

mêmes et favorisent ainsi l'égalité dans la vie active et la mobilité. Il est également signalé que des tests exigeants ont des effets bénéfiques sur l'estime de soi.

Les enseignants sont peut-être un peu sceptiques. Il est clair que l'on peut considérer que le fait d'attacher de l'importance aux acquis non formels dévalorise leur travail et constitue de ce fait une menace. Les enseignants veulent occuper dans le système une position claire et dans le rapport (OPM 1996), leurs représentants soulignent que le système de qualifications basées sur la compétence ne prête pas assez attention aux compétences générales et aux compétences de l'avenir, 'qui s'acquièrent par tradition pendant la formation.'

Même s'il y a un consensus sur l'utilité de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels, cela ne signifie pas qu'il existe également un consensus sur l'objet de l'évaluation. Par exemple, dans le cas des qualifications professionnelles, les points de vue et les souhaits des différentes parties prenantes sont généralement fondés sur les besoins de la vie active, mais il n'en reste pas moins qu'ils peuvent être différents et discutables par certains côtés. Par exemple, les employeurs mettent, semble-t-il, souvent l'accent sur les qualités personnelles (comme l'esprit d'initiative, la motivation, la diligence, l'adaptabilité) plutôt que sur les compétences et le savoir. Ces qualités sont bien entendu difficiles à évaluer mais – du point de vue de la légitimité – elles demandent aussi à être prises en considération plus que les compétences spécifiques des tâches et les connaissances. Se référant à l'initiative en faveur de la formation des jeunes lancée au Royaume-Uni dans les années 80 (Youth Training Scheme, YTS), Jonathan (1987, 94) indique que si la formation est spécifique de la tâche, elle peut être jugée suivant l'efficacité avec laquelle ses objectifs ont été atteints et suivant les critères des contraintes morales normales. Mais, «dès lors que le mot d'ordre est l'adaptabilité maximum, comme dans l'YTS, les objectifs de l'acquisition de compétences sont plutôt définis en termes de changements recherchés dans les inclinations du candidat. [...] Il ne suffit donc pas de demander si une telle initiative atteint ses objectifs, ce sont les objectifs eux-mêmes qu'il faut examiner soigneusement.»

Dans le rapport précité (OPM 1996), les représentants des salariés indiquent qu'outre les compétences pratiques, la théorie a aussi de l'importance. Bien qu'il ne faille pas sous-estimer l'importance de la théorie comme telle, celle-ci et l'enseignement théorique influent souvent sur le statut et la valeur conférés à une fonction ou à une profession. Les personnes interrogées par Haltia et Hämäläinen (1999) admettent généralement les avantages de l'acquisition de compétences par le travail mais elles estiment que les formations (théoriques) dans les structures éducatives sont importantes, non seulement pour ce que l'on y apprend. Comme l'a dit un membre d'une commission d'examen: «Je suis pour la formation dans des institutions éducatives, c'est bien pour la profession et pour sa réputation.» Fuller (1995), par exemple, décrit les inquiétudes suscitées par une nouvelle approche basée sur la compétence de la formation et de l'évaluation des contrôleurs de la navigation aérienne, perçue comme diminuant le rôle de la théorie. Cette question était considérée comme délicate, car elle touchait aussi au statut et au prestige des contrôleurs de la navigation aérienne.

Ces exemples montrent que la participation de tous les groupes concernés et une approche ouverte de la mise au point de normes et de méthodes d'évaluation sont nécessaires pour fonder la légitimité. En fait, en ce qui concerne les qualifications basées sur les compétences en Finlande, il semble que tous ceux qui sont directement impliqués dans la mise en œuvre du système (membres des commissions d'examen et évaluateurs) aient une compréhension commune – tout au moins à certains égards – du rôle de ces qualifications: ce sont des qualifications professionnelles et leurs exigences doivent être d'ordre professionnel. Les opinions peuvent différer quelque peu quant à ce qu'elles sont exactement, mais les qualifications dites génériques ne sont pas considérées comme une question primordiale. Par exemple, des compétences sociales peuvent être demandées, mais uniquement dans la mesure où elles sont vraiment nécessaires dans la profession ou la branche en question. Nul ne nie l'utilité des compétences génériques, mais leur développement et leur évaluation sont perçus comme incombant avant tout à l'enseignement formel (Haltia et Hämäläinen 1999). Les qualifications basées sur les compétences doivent probablement leur valeur à l'attribut «professionnel». Puisqu'il n'est pas nécessaire d'avoir suivi une formation formelle pour obtenir ces qualifications, leur fonction – tout au moins leur fonction première – n'est pas de constituer des dispositifs de sélection à la manière des qualifications acquises dans les structures éducatives. L'enseignement formel long est souvent considéré comme étant en soi, indépendamment des disciplines choisies, un indicateur des qualités personnelles comme l'aptitude à apprendre, l'ambition, la fiabilité, la discipline personnelle, etc.

S'agissant de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels, la grande question qui se pose en Finlande est de savoir si les personnes qui ont acquis leurs compétences en dehors des structures formelles participeront réellement à des tests. Si à l'avenir, il devient courant que les personnes n'ayant aucune expérience du travail ou n'ayant qu'une expérience limitée suivent une préparation assez longue dans des institutions éducatives avant de passer les tests, ceux-ci risquent de ne plus être qu'une sorte d'examen de fin de scolarité plutôt qu'un moyen de démontrer des compétences non formelles. Si les tâches et les situations d'évaluation sont «scolaires», le système peut vite perdre de son attrait pour beaucoup. Une autre grande question est de savoir si le marché du travail a vraiment besoin de qualifications basées sur la compétence ou de modules individuels. On ne dispose actuellement que de peu d'informations à ce propos, mais le conseil national de l'éducation se propose de mettre en chantier un projet d'évaluation qui, espérons-le, fera la lumière sur cette question et sur d'autres.

Les qualifications basées sur la compétence ne portent que sur les compétences ayant directement trait à la vie active, et seulement en partie sur la structure des emplois. Bien entendu, on peut apprendre toutes sortes de choses n'importe quand, et tous ces aspects ne sont pas couverts par les tests et les qualifications qui font l'objet de notre propos. Le comité finlandais pour la formation tout au long de la vie (1997) indique que les qualifications basées sur la compétence ne sont que le début d'un système plus étendu, où l'on pourra apporter la démonstration de ses compétences et de son savoir. On ne sait toutefois pas encore à quoi ce système ressemblera.

Bibliographie

Bjørnåvold, Jens. Évaluation des acquis non formels: qualité et limites des méthodologies. In: *Revue européenne «Formation professionnelle»*, septembre - décembre 1997, n° 12, p. 56-73. Disponible sur Internet: http://www2.training_village.gr/download/journal/bull-12/12-97-fr.pdf [Consulté 30.5.2002]

Bjørnåvold, Jens. Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes. In: *Revue européenne «Formation professionnelle»*, septembre - décembre 1997, n° 12, p. 74-81. Disponible sur Internet: http://www2.training_village.gr/download/journal/bull-12/12-97-fr.pdf [Consulté 30.5.2002]

Fuller, A. Purpose, value and competence: contextualising competence based assessment in the civil aviation sector. In: *British Journal of Education and Work*, 1995, n° 8[2], p. 60-77.

Haltia, Petri; Hämäläinen, Vesa. *Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys. [Skills required in practical examinations]*. Opetushallitus – OPH. Helsinki: Hakapaino Oy, 1999. (Työelämän tutkinnot, 4/99).

Haltia, Petri; Lemiläinen, M. *Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset: tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksesta [Skills examinations and the requirements of working life: the degree structure and experiences from the realization of vocational degree]*. Helsinki: Opetushallitus – OPH, 1998. (Työelämän tutkinnot, 5).

Howieson, C. Modularization in adult education and training. In Tujnman, A. C. (dir.) *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon, 1996, p. 513-519.

Hyland, Terry. Behaviourism and the meaning of competence. In Teoksessa Hodkinson, P.; Issitt, M. (toim.) *Professionalism through vocational education and training*. Londres: Cassell, 1995, p. 44-57.

Jonathan, R. The youth training scheme and core skills: an educational analysis. In Holt, M. (dir.) *Skills and vocationalism: the easy answer*. Milton Keynes: Open University Press, 1987, p. 89-119.

Mäkinen, Raimo. Ammattipätevyyden arviointi ammattitutkintoja varten. In: Räisänen, A. *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Opetushallitus – OPH. Helsinki: OPH, 1998. (Arviointi, 2/1998). p. 84-93.

OPM. Ammattitutkintolain toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 10. Helsinki: Opetusministeriö, 1996.

Raffe, David. Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions: issues arising from the Scottish experience. *Journal of Education Policy*, 9, 2, 1994, p. 141-154.

Saunders, M. *The integrative principle: higher education and work-based learning in the UK*. European Journal of Education 30, 2, 1995, p. 203-216.

Sellin, Burkart. *Formation professionnelle en Europe: vers sa modularisation* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994. (Cedefop Panorama series, 46) Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5046_fr.pdf [Consulté 30.5.2002]

The joy of learning. A national strategy for lifelong learning / Ministère de l'éducation, rapport du «Committee for Lifelong Learning». Helsinki: Oy Edita Ab, 1997. (Komiteanmietintö, 14).

Wolf, Alison. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

8. Accréditation des acquis non formels aux Pays-Bas

Marian Nieskens et Ruud Klarus

8.1. Introduction

Ces dernières années, l'accréditation des compétences acquises dans différents contextes et des acquis non formels est un sujet qui suscite un intérêt croissant. Les établissements d'enseignement, les organismes nationaux, les pouvoirs publics et d'autres institutions intermédiaires attachent une grande valeur à l'accréditation des acquis antérieurs (AAA). Le CINOP a mis au point un modèle qui a été testé et évalué depuis dans différents projets. Nous allons donner ici un bref aperçu des développements, des instruments et du modèle utilisés, en prenant appui sur l'exposé et les diapositives présentés à Agora. Pour plus d'informations, veuillez vous reporter à la publication *Accreditation of Prior Learning in the Netherlands* (CINOP, 1997) ou contacter l'une des personnes mentionnées à la fin de cet article.

8.2. Le contexte

En 1994, la commission d'accréditation des acquis est parvenue à la conclusion qu'un système d'AAA était souhaitable et réalisable aux Pays-Bas. Plus récemment, le programme national d'action pour la formation tout au long de la vie a créé un contexte important pour l'accréditation des acquis non formels. Les développements d'ordre pratique (projets pilotes d'AAA) et d'ordre politique semblent avoir pour résultat la création d'une base pour l'élargissement de la mise en œuvre de l'accréditation des acquis non formels.

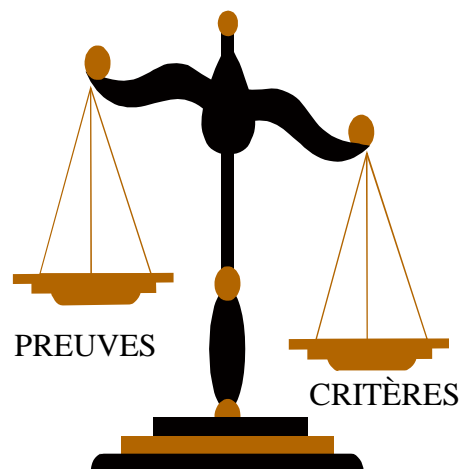
8.3. Accréditation des acquis non formels

L'accréditation des acquis antérieurs (AAA) ou, en néerlandais, *erkennen van competenties* (EVC), se définit comme la reconnaissance formelle des compétences acquises par des moyens non formels. Nous entendons par le terme de compétences l'ensemble de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes, etc., acquis par un individu. Les acquis non formels et/ou informels sont le résultat d'un processus plus ou moins formalisé de formation sur le lieu de travail, dans des activités bénévoles, chez soi, pendant une période d'études ou de travail à l'étranger. La reconnaissance formelle signifie que des certificats basés sur la structure nationale des qualifications sont délivrés et permettent d'être dispensé de formation

(en totalité ou en partie). Elle peut être une porte ouverte incitant à apprendre aussi en dehors du système formel, mais jusqu'ici, c'était le seul moyen d'acquérir une qualification formelle.

Dans la plupart des projets, les critères d'accréditation des acquis non formels sont tirés de la structure nationale des qualifications. D'autres normes peuvent également être utilisées, par exemple les profils d'emploi. La question est de savoir comment les effets civils peuvent être garantis aux candidats à l'accréditation. On pourrait dire, en simplifiant, que l'on met face à face les critères ou les normes et la preuve des compétences individuelles pour les comparer (schéma 1).

Graphique 1: La balance



8.4. Les candidats

Avant d'approfondir ce point, nous présenterons deux candidats à l'AAA. On peut affirmer que d'une manière générale, les caractéristiques suivantes s'appliquent à tous les candidats: ils ont une expérience dans un emploi donné, ils n'ont pas de diplômes ou de titres formellement reconnus dans ce métier, ils sont très compétents dans leur travail et, pour une raison ou pour une autre, ils veulent une qualification formelle. Leur âge varie, mais en général, ce sont des adultes. Les deux candidats que nous avons présentés également dans le projet du Cedefop sur l'identification et la reconnaissance des acquis non formels (Jens Bjørnåvold, publié au printemps 1999) s'appellent Éric et Elsa.

Éric a 30 ans et il comprend que s'il veut avancer dans sa profession, il lui faut un diplôme. Il travaille dans le bâtiment depuis 14 ans. Il a travaillé dans beaucoup d'entreprises différentes, principalement comme charpentier. Les seuls cours qu'il ait suivis pendant ces 14 ans étaient des cours de psychologie par correspondance. Il n'a pas de diplôme de charpentier. Il n'a que le baccalauréat. En septembre 1996, il a commencé une formation de charpentier à temps

partiel dans un centre de formation régional (ROC); cette formation devait durer deux ans, mais il a abandonné au bout de trois mois, car il ne pouvait pas concilier la formation et le travail, et s'occuper en même temps de son bébé. Quelques mois plus tard, il a lu un article sur un projet AAA dans le secteur du bâtiment, et il a pensé: «Mais, c'est mon cas». Il est retourné au ROC où il avait entrepris sa formation et trois mois plus tard, il avait l'accréditation pour 12 qualifications partielles sur 14. Au bout de deux autres mois, il avait obtenu les deux qualifications partielles qui lui manquaient en suivant une formation «sur mesure» au ROC.

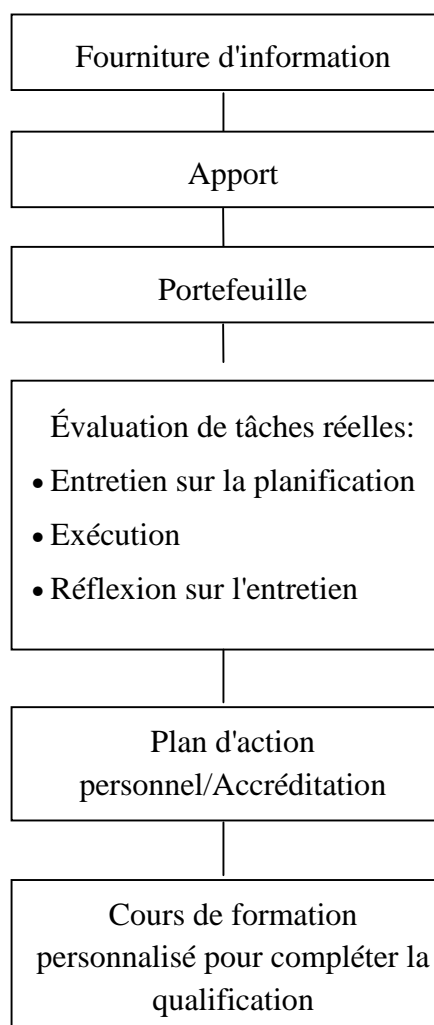
Elsa, 26 ans, travaille depuis quatre ans comme bénévole dans un centre pour enfants. Avant d'avoir elle-même des enfants, elle travaillait dans le commerce de détail. Elle a acquis des compétences utiles chez elle, avec ses trois enfants, et dans son activité de bénévole. Elle voudrait que ces compétences soient accréditées pour trouver un emploi rémunéré, mais également parce que la nouvelle législation n'autorise plus les services d'aide à l'enfance à occuper des personnes non qualifiées. Elle a demandé l'accréditation de ses acquis non formels dans le domaine de l'aide à l'enfance, qu'elle a obtenue pour 6 qualifications partielles sur 11. Elle est retournée à l'école pour une formation de deux ans et suivi un cursus sur mesure mis sur pied pour les candidats à l'accréditation des acquis non formels.

8.5. Les méthodes d'AAA

Les méthodes employées dans les deux cas présentés ici sont celles du portefeuille de compétences et de l'évaluation de tâches réelles. Dans les premiers projets pilotes d'AAA conduits aux Pays-Bas, les deux méthodes étaient combinées. Dans des projets plus récents, notamment dans le bâtiment, les candidats n'ont à exécuter des tâches réelles que si les informations contenues dans le portefeuille ne suffisent pas pour prendre une décision. Nous avons constaté que dans beaucoup de cas, l'exécution de tâches réelles n'apportait pas d'informations nouvelles ou différentes de celles qui figurent déjà dans le portefeuille. Des recherches plus poussées sont néanmoins nécessaires pour le confirmer. La situation diffère aussi d'un secteur à l'autre. Dans le secteur de la santé, les évaluateurs et les conseillers ainsi que les développeurs indiquent que, les processus de travail ayant une importance majeure, l'observation des candidats au travail constitue un élément essentiel de la procédure.

La procédure d'accréditation des acquis non formels se présente schématiquement ainsi:

Graphique 2: Les différents stades de la procédure d'AAA



Dans le cas d'Éric, l'évaluation portait sur des tâches réelles pour deux qualifications partielles seulement. Pour Elsa, toutes les qualifications partielles ont été évaluées sur la base du portefeuille et de tâches réelles.

Dans les deux cas, l'accréditation a été effectuée par un centre de formation régional en coopération avec l'organisme professionnel national de la branche concernée.

8.6. Portefeuille

La méthode du portefeuille vise la reconnaissance et la description exacte des compétences sous une forme normalisée et basée sur les critères de la structure nationale des qualifications. Les informations contenues dans le portefeuille peuvent être subdivisées en preuves directes et

preuves indirectes des compétences. Les preuves directes sont les diplômes et certificats, les preuves indirectes sont, par exemple, les photos de projets, les références fournies par les employeurs, les résultats de tests, la description des expériences de travail, etc.

Il serait très utile et important pour la qualité du portefeuille d'appliquer les critères suivants énoncés par O'Grady (1991). Plus les informations contenues dans le portefeuille répondent à ces critères, plus la qualité, la validité et l'objectivité des résultats de l'évaluation sont grandes:

- (a) authenticité: l'information est-elle réellement la démonstration exacte des compétences du candidat? L'authenticité conditionne tous les autres critères. Si elle est douteuse, le portefeuille sera moins bien accepté;
- (b) réalité: dans quelle mesure les informations reflètent le niveau réel de compétence du candidat? Les informations récentes répondent plus facilement à ce critère que les informations plus anciennes. Le type de preuve est également déterminant: certaines compétences deviennent obsolètes plus tôt que d'autres;
- (c) pertinence: dans quelle mesure l'information concorde-t-elle avec les principaux éléments de la compétence spécifique/les critères? Plus l'information est spécifique de la compétence visée, plus elle est pertinente;
- (d) quantité: pendant combien de mois/d'années le candidat a-t-il déployé cette activité ou combien de cours de formation a-t-il suivi pour acquérir cette compétence?
- (e) diversité: le candidat a-t-il acquis sa compétence dans un seul contexte ou dans plusieurs situations différentes? Dans le deuxième cas, il y a de plus grandes chances que la compétence soit transférable.

Pour évaluer la qualité du portefeuille, O'Grady suggère de considérer les preuves en relation avec ces critères. Comme nous l'avons mentionné, l'authenticité conditionne tous les autres critères. L'évaluation peut être illustrée par le schéma suivant:

Graphique 3: source, O'Grady, 1991

	authenticité	actualité	pertinence	quantité	variété
Compte rendu d'expérience	bon*	médiocre*			
Références	moyen*				
Certificats					
Produits de l'expérience					
Observation					
Entretiens					

8.7. Évaluation de tâches réelles

Dans les tâches réelles à évaluer du modèle néerlandais d'AAA, une distinction est faite entre la planification, l'exécution et le contrôle ou la réflexion sur la tâche. Cette distinction étant faite dans tout processus de travail, l'évaluation est conforme au processus de travail.

Graphique 4: Concordance entre les tâches, les aspects évalués et les méthodes d'évaluation

succession des tâches	aspects évalués	méthode d'évaluation
planification	aptitude à planifier et savoir la sous-tendant	entretien sur la base d'un questionnaire
exécution	performance/compétences pratiques/état d'esprit	observation du processus et des produits sur la base d'une liste de contrôle
évaluation / contrôle	compétences effectives/aptitude à transférer la compétence et savoir sous-jacent	entretien sur la base d'un questionnaire

Entretien sur la planification (sur la base d'un questionnaire)

Avant d'exécuter la tâche, le candidat a un entretien avec son évaluateur sur la planification des différentes actions. Autrement dit, il est demandé au candidat de présenter les méthodes qu'il va employer.

Exécution de la tâche et observation sur la base d'une liste de contrôle

L'évaluation d'une compétence spécifique prend place dans une situation concrète, réelle ou simulée ou – si possible – dans l'entreprise où travaille le candidat. La tâche est exécutée dans un contexte réaliste (échantillon de travail). L'évaluation est effectuée à l'aide d'une liste de contrôle structurée. Les éléments centraux de la compétence à évaluer doivent être représentés dans la tâche.

Entretien visant à déterminer l'aptitude à transférer la compétence (entretien)

Après l'exécution de la tâche, le candidat a de nouveau un entretien avec deux évaluateurs. Il lui est demandé d'analyser la tâche qu'il vient d'exécuter et de répondre à des questions

concernant la transposition de ses méthodes de travail et des solutions à d'autres situations dans le même domaine de qualification.

8.8. Caractéristiques du modèle AAA

Les méthodes d'AAA dans le domaine de la puériculture et de la construction reposent sur un modèle général dont les principales caractéristiques sont les suivantes: basée sur la compétence, concordance, référentiels de critères, authenticité et intégration du savoir et de l'action.

8.9. Basée sur la compétence

La procédure d'évaluation est basée sur la compétence. Les candidats démontrent leur compétence dans une situation de travail authentique. La compétence est définie comme un ensemble homogène d'aptitudes pratiques et cognitives et de qualités personnelles essentielles pour réaliser un produit particulier dans une situation particulière et pour transposer ces compétences dans un contexte comparable.

Un candidat est jugé compétent lorsqu'il est capable d'atteindre dans une situation de travail réaliste les normes de qualité définies par les partenaires sociaux pour ce domaine de travail spécifique. Cela signifie que le contenu d'un critère d'évaluation spécifique dépend de la manière dont la norme est formulée. Aux Pays-Bas, une discussion est en cours sur les caractéristiques de la norme. Les normes ont tendance à être formulées moins sur la base de la rationalité éducative que sur la base de la rationalité de l'industrie et des compétences.

8.10. Concordance

Comme nous l'avons décrit ci-dessus, pratiquement toutes les tâches constitutives de l'activité professionnelle sont exécutées suivant un ordre déterminé: planification, exécution, évaluation et ajustement. On retrouve un ordre similaire dans une grande partie des exercices pratiques mis au point par les organismes pilotes de l'enseignement professionnel. Il sert aussi de point de départ à la conception de la procédure d'évaluation. D'une part, parce que les différents aspects de l'évaluation concordent avec les différents stades de l'exécution de la tâche, ce qui facilite l'évaluation et la notation, tandis que, d'autre part, il permet une harmonisation de la procédure d'évaluation et de la stratégie pédagogique.

8.11. Référentiels de critères

Dans l'accréditation des acquis antérieurs, un jugement doit être porté sur la mesure dans laquelle le candidat remplit les conditions requises pour obtenir un certificat (partiel). Cela signifie que les tâches sont considérées en référence à des critères de qualification normalisés et formalisés. Les résultats du candidat ne sont donc pas comparés avec les résultats des tests dans un groupe ayant travaillé à la même tâche.

Dans la terminologie de la théorie des tests, cette manière de procéder est appelée «examen référentiel de critères». Les résultats du candidat sont confrontés à des critères de qualification indépendants. Les examens où l'élément testé est comparé à un groupe (norme) sont appelés examens référentiels de normes.

Potham propose une définition acceptable de l'examen référentiel de critères: «L'examen référentiel de critères sert à déterminer le statut de l'individu par comparaison avec un domaine de comportement spécifiquement décrit» (Hambleton, 1991, p. 4). Certains points de cette définition méritent d'être expliqués plus en détail.

Un savoir spécifique et des compétences pratiques déterminées font partie des «domaines de comportement». Dans l'examen référentiel de critères, chaque domaine de comportement devant faire l'objet de l'examen doit être décrit avec précision. Cette description est le seul moyen de mettre au point les tâches à tester tout en permettant de vérifier la validité de l'examen. Les domaines de comportement sont le mieux décrits lorsque les utilisateurs et ceux qui mettent au point les tâches à tester sont d'accord sur leur contenu. Enfin, le terme critère ne se rapporte pas à des résultats qualitatifs, mais à des domaines de comportement décrits dans leur substance.

Les examens référentiels de critères sont particulièrement indiqués pour évaluer la capacité d'un candidat à démontrer ses compétences spécifiques. Le danger que présente l'examen non référentiel dans l'évaluation des qualifications professionnelles réside dans l'impossibilité de vérifier les capacités effectives du candidat: l'examen ne peut pas être lié à des compétences spécifiques. «Si vous devez subir une intervention chirurgicale, vous voulez savoir si le chirurgien est suffisamment compétent pour effectuer cette intervention, et il ne vous intéresse pas de savoir s'il est meilleur que 90 % des chirurgiens. Le fait d'en savoir plus sur les autres chirurgiens ne donne pas la garantie que celui qui va vous opérer est compétent. Il se pourrait même qu'aucun d'entre eux ne soit capable de pratiquer cette intervention avec succès.» (Schrock et Coscarelli 1989, p. 19).

8.12. Authentique

L'évaluation authentique est le mode d'évaluation des compétences le plus évident. Où la qualité des actions peut-elle être évaluée de manière plus valide, effective et complète, si ce n'est dans la pratique professionnelle? On suppose aussi que la validité de l'évaluation des

prévisions quant aux comportements de travail futurs sur la base des comportements actuels est la plus grande lorsque les situations de travail actuelles et futures ont des exigences similaires.

Cela ne déprécie pas le fait que, pour des raisons d'efficacité, il peut être justifié de ne pas utiliser une situation de travail réelle, mais simulée, ou de faire exécuter des tâches réelles dans une pièce séparée (salle de travaux pratiques). On choisira la simulation pour des raisons de sécurité (par exemple dans le secteur de la santé, la chimie, l'aviation, la navigation ou la navigation intérieure), ou de coûts (chimie, technologies de l'information). Dans certains cas, la transition vers l'évaluation authentique sera retardée par suite de mesures visant à réduire les coûts des investissements dans les centres d'examens ou dans les systèmes d'examens écrits ou automatisés existants.

Bien que l'on attribue une grande valeur aux tâches réelles, des projets pilotes récents ont montré que ce mode d'évaluation ne fournissait pas toujours de nouvelles informations comparativement, par exemple, aux informations contenues dans le portefeuille de compétences (Van den Dungen et Westerhuis 1998).

Il se peut donc que l'on cesse dans un proche avenir de considérer que l'évaluation doit reposer sur des tâches réelles. Les études de cas en témoignent.

Enfin, la simulation et les examens écrits conviennent mieux pour évaluer certains types de compétences (plutôt pratiques ou plutôt cognitives). Toute dépend de ce que l'on demande à l'évaluation de détecter. L'exactitude de la communication d'informations factuelles, par exemple dans le secteur du tourisme, pourrait être évaluée dans un contexte réel. Néanmoins, il est probablement préférable d'évaluer les compétences purement cognitives en soumettant au candidat un certain nombre de cas avec des solutions à choix multiple ou de manière directe (par écrit ou par ordinateur).

Les examens sont les plus appropriés pour évaluer l'aptitude à la narration, c'est-à-dire à exposer des faits et des règles. Dès lors qu'il s'agit, non plus de relater des faits et des règles, mais de les appliquer, le choix de la méthode d'évaluation – examens écrits, tâches réelles, évaluation décentralisée – dépendra du contexte professionnel. Le contrôle des connaissances sur les marchandises dans le commerce de détail peut être détaché du contexte dans lequel ces connaissances sont appliquées. La validité de la procédure d'évaluation est toutefois plus grande lorsque l'évaluation a lieu sous la forme d'un entretien de vente, où le candidat doit appliquer ses connaissances sur les produits.

8.13. Intégration de la théorie et de la pratique

Pour que l'examen référentiel de critères soit authentique et cohérent, il faut renoncer à la distinction classique entre les examens théoriques et pratiques. S'agissant des compétences, ce qui importe, c'est l'application des savoir-faire et des connaissances. L'évaluation des

compétences n'a pas à déterminer si un candidat est capable de reproduire un savoir spécifique, mais s'il est capable d'utiliser ce savoir pour atteindre l'objectif fixé dans la pratique professionnelle. La compétence est la capacité prouvée d'un individu à utiliser son savoir-faire ou ses connaissances. Dans les acquis non formels, le savoir, au sens de savoir déclaratif, et le savoir-faire, c'est-à-dire la capacité à exécuter une tâche spécifique, ne sauraient être dissociés. Pour évaluer les compétences, une approche intégrative est nécessaire.

Dans le modèle, une distinction est donc faite entre les compétences en matière de planification, d'exécution et de réflexion. Les compétences en matière d'exécution présupposent que le candidat soit capable d'appliquer les informations et le savoir pertinents à son travail, et de les transposer dans l'exécution et dans des situations différentes.

9. Interrogation sur les conditions de réussite de la validation des acquis professionnels – La question de la légitimité

Jens Bjørnåvold

Je vais essayer de présenter sous ses traits principaux cette question de la légitimité, de façon à donner une base à la discussion.

Pour commencer, l'évaluation des compétences non formelles n'est pas seulement une question d'évaluation des personnes, c'est bien davantage une question d'augmentation de la valeur sociale et, tout particulièrement, de la valeur sur le marché du travail de cette forme particulière d'apprentissage qui se déroule en dehors du système formel de formation.

D'une certaine manière, il s'agit d'une question normative: nous entrons en quelque sorte dans un processus de modification de valeurs.

C'est pourquoi la tâche à laquelle nous nous attelons n'est pas strictement technique ou instrumentale. C'est une tâche bien plus large de transformation de valeurs, et de valeurs profondément enracinées dans la culture de la plupart des pays.

J'ai utilisé hier l'exemple des pays méditerranéens où les certificats académiques de compétences jouissent d'un très haut niveau de considération et où la réévaluation de l'apprentissage non formel est un réel défi.

La question de la légitimité liée au procès d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels est d'une importance cruciale dans le débat que nous engageons aujourd'hui. Bien sûr, la validité et la fiabilité des méthodes sont très importantes. Mais si, en soi, l'exercice qui permet de mener à bien le procès dans lequel nous nous engageons pour intégrer les acquis non formels est considéré comme non pertinent (hors de propos) ou même inquiétant (effrayant), l'effort est peut-être un gaspillage de ressources. Je pense qu'il y a eu quelques indications hier, quelques considérations sociologiques qui montrent combien il est important de se poser cette question. Nous pouvons créer une méthodologie aussi valide et fiable que possible, mais si elle n'a aucune fonction réelle dans la société, si elle reste un exercice sur le papier, alors pourquoi dépenser du temps et des ressources à cet effet? C'est là une question importante.

Nous pouvons comparer les évaluation et reconnaissances des acquis non formels avec la monnaie, avec l'émission de billets de banque. C'est une métaphore très utile. La valeur de la monnaie n'est pas liée à la qualité du papier, ni à celle de l'impression du papier. Elle est liée à l'acceptation de ces billets, en tant que valeur, que **réelle valeur**, dans la société. Donc, d'une certaine manière, le statut légal du billet n'est pas suffisant. Une légitimité beaucoup plus

profonde, l'acceptation fondamentale du fait qu'il représente une valeur réelle dans la société est importante.

C'est exactement la même chose dans le cas de la reconnaissance des acquis non formels. Ils faut qu'ils soient acceptés dans la société en tant que tels. Il ne suffit pas de leur donner un statut légal, un standard légal.

Nous pouvons poursuivre un peu plus loin encore cette métaphore monétaire. Je pense que, tout comme la monnaie, la reconnaissance des acquis non formels doit:

- (a) tout d'abord fournir des informations simplifiées et standardisées pour les employeurs et les autres parties tierces,
- (b) ensuite, comme je l'ai dit, refléter des valeurs réelles, dans ce cas les compétences réelles incarnées dans ou portées par les individus en question.

De ces deux principes découlent deux problèmes:

- (a) la force de la monnaie réside dans sa capacité à simplifier les normes. Au lieu d'échanger des oranges contre des pommes, ou des automobiles contre du grain, on utilise de la monnaie, une sorte d'expression standardisée de la valeur. Or justement, le problème de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels, c'est que leur faiblesse réside très exactement dans ce besoin de simplifier et de standardiser. Si on considère l'apprentissage non formel comme le résultat d'une expérience complexe et contextualisée, alors le fait d'essayer de la standardiser et de la simplifier peut conduire à une perte importante d'informations sur cette compétence, si la simplification et la standardisation sont excessives. Il y a donc une sorte d'équilibre à maintenir. Et c'est de cela que nous avons débattu hier. Comment, d'une certaine manière, saisir ces compétences et les exprimer de manière appropriée, de façon à ne pas perdre la réalité de ces compétences lors de leur reconnaissance et de leur expression sur le papier?
- (b) le second problème consiste à déterminer, même si toutes ces reconnaissances sont de très valides représentations de très réelles compétences actuelles et même si nous avons réussi à mener à bien cet exercice, ce qui permettra à une tierce partie de se fier à ces informations. Quel type de garantie aura-t-elle? C'est un élément crucial.

Le premier problème est celui de la «standardisation», comment fournir de «bonnes informations». Le second problème est celui de la «garantie» et de la «confiance», qui sont bien sûr très étroitement liées à la question de la «légitimité».

La question est alors de savoir comment nous pouvons établir des modalités institutionnelles, politiques peut-être, pour établir graduellement une telle confiance dans ces documents que nous délivrons et qui visent à reconnaître des acquis non formels.

Peut-être devrions-nous ici essayer de réfléchir aux moyens d'établir une telle confiance. Je pense qu'il y a deux options principales:

- (a) la première option est une option partant d'en haut (*top-down*). L'État, l'État national, a toujours été l'acteur central en matière de certification. Ce sont les autorités éducatives de l'État qui ont toujours établi les certificats et diplômes et en ont garanti l'authenticité. Je pense donc que les autorités centrales, les autorités éducatives et les autorités intervenant sur le marché du travail ont un rôle essentiel à jouer dans ce domaine non formel.

La question du mode d'institutionnalisation est très importante. Je pense que les parties prenantes essentielles, employeurs et employés, doivent être consultées. Il est important de disposer d'informations pertinentes. En outre, les différents intérêts en présence doivent être équilibrés d'une manière ou d'une autre. Bien sûr, lorsque nous considérons les différentes études empiriques que nous avons réalisées dans les différents pays membres de l'Union européenne, nous constatons qu'il y a différents types de solution, différents types de tentative d'intégration des partenaires sociaux dans le processus de réflexion et de décision avec les autorités nationales. Et discuter comment favoriser cette participation, comment équilibrer les différents intérêts en présence est essentiel, parce que c'est réellement un domaine nouveau et parce que les formes institutionnelles prises par le procès au cours duquel la légitimité se construit sont vraiment très importantes. C'est le premier défi lié au mode traditionnel de délivrance des certificats par le haut, par l'État, dans notre cas en relation avec les acquis non formels;

- (b) la seconde option, qui n'entre peut-être pas en compétition avec la première, mais lui est plutôt complémentaire et pourrait peut-être se dérouler parallèlement, pourrait être qualifiée d'option partant de la base (*bottom-up*). Dans ce domaine, l'initiative des entreprises et des branches est très importante. Et nous assistons de nos jours, dans un grand nombre de domaines et dans un grand nombre de secteurs, à des initiatives conduisant à des accords de branche définissant les normes ou standards de compétences dans ce secteur ou cette branche spécifique et essayant de mettre en place, sur cette base, des procédures d'évaluation.

Je pense que ces initiatives au niveau des employeurs, des secteurs ou des branches sont importantes et vont sans doute voir leur importance s'accroître encore. Leur importance vient de ce que les standards qu'elles déterminent sont profondément enracinés dans les pratiques des entreprises et des secteurs, donnant d'une certaine façon une garantie aux tierces personnes qu'il y a une réflexion sur les compétences réelles et les besoins réels.

Je crois que, dans les deux cas, tant dans l'option par le haut, à l'initiative des autorités nationales, que dans l'option par la base, la question des salaires se pose.

Je ne vais pas essayer de donner d'indication sur la manière dont cette question peut être résolue, mais je pense que le fait d'accepter l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels est très étroitement lié à la question des salaires, que la reconnaissance des compétences acquises de manière informelle donne un retour réel sous forme d'augmentation de salaire, qu'elle entraîne des changements de position dans l'entreprise ou qu'elle ouvre de nouvelles possibilités en matière de recrutement.

Voilà donc les principales questions que je voulais traiter avec vous.

En résumé, la question de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels n'est pas une question purement technique et instrumentale renvoyant à l'émission d'un document. C'est réellement une question de transformation des valeurs. Il s'agit, pour ainsi dire, de donner plus de valeur à l'apprentissage réalisé en dehors du système éducatif traditionnel.

Si nous voulons réussir dans cet effort, la question des modalités institutionnelles («comment donner une garantie aux tierces parties que ces documents reflètent l'image réelle des compétences effectives?») est très importante. Comment mettons-nous en œuvre cette institutionnalisation des processus? Comment rassurons-nous les différentes parties prenantes et dans quelle mesure sont-elles à même d'exprimer leurs intérêts et de trouver un équilibre entre leurs différents intérêts?

Voilà mon point de vue et j'espère qu'il pourra servir de base à la discussion.

10. Quelques points de repères sur la situation française – Le point de vue de la CFDT sur la mesure des compétences acquises informellement

José Danilo

Pour la CFDT, le système de formation professionnelle français n'a pas développé toutes ses potentialités pour permettre aux personnes la valorisation de leurs compétences et de leurs qualifications, en particulier en celles construites en situation de travail. Les expériences qui consistent à évaluer les compétences acquises de façon informelle sont très récentes et encore très limitées. L'appréciation de la qualification d'un individu en France se juge essentiellement sur la durée de la formation préparée. Les questions de certifications occupent une place importante, le diplôme reste le modèle dominant. Autant celui-ci est relativement bien adapté à la mesure des compétences acquises dans le cadre de la formation initiale, autant ce modèle convient mal à la validation de nouvelles compétences acquises dans le cadre d'une activité professionnelle, et a fortiori dans le cadre de situations moins formelles comme on les trouvent dans les activités associatives ou syndicales. Pour prendre un exemple: c'est le cas notamment des compétences sociales qui se forgeront au fil de l'exercice d'un mandat syndical de délégué du personnel. Au travers de cet exemple insolite on peut mesurer l'ampleur de notre question...

10.1. Quelques traits dominants du système français

Le système est né en 1971 dans un contexte socio-économique très différent d'aujourd'hui. Au fur et à mesure du développement de la crise économique l'objectif de promotion sociale s'est effacé pour faire place à celui de formation professionnelle. Les besoins liés aux mutations technologiques ont accentué cette tendance.

Toutefois le système a produit une série d'orientations intéressantes. On peut citer: le congé individuel de formation, le Capital Temps Formation, l'allocation formation reclassement, le validation des acquis professionnels... Pour la question qui nous intéresse, il faudra attendre les années 80 pour voir apparaître «les certificats de qualification professionnelle» dont le mode de gestion est interne à une branche voire spécifique à une entreprise.

La plupart de ces évolutions ont eu lieu alternativement suite à des négociations entre les partenaires sociaux (accord de branche et accord interprofessionnel), ou suite à des mesures législatives et gouvernementales (lois, décrets, circulaires ministérielles). Souvent les partenaires sociaux ont été à l'initiative, ils ont défriché le terrain, et le gouvernement a confirmé ces initiatives par des dispositions législatives et réglementaires. L'ensemble a

produit beaucoup de textes et de dispositions où seuls les spécialistes se retrouvent. C'est une caractéristique dommageable de ce système. Le «livre blanc» présenté en mars 1999 par Nicole PERY, Secrétaire d'État à la formation professionnelle, constate en partie cette complexité. Il invite les partenaires sociaux à une nouvelle négociation pour l'an 2000. La question de la validation et de la reconnaissance des acquis devrait y avoir une place importante.

Ainsi, la formation professionnelle est devenue une préoccupation sociale forte en particulier de part sa faculté à irriguer le dialogue social. Même si les résultats ne sont pas négligeables, ils demeurent insuffisants. Sur le plan quantitatif, et en regard de la vocation initiale de la loi, la proportion des salariés de faible niveau de qualification qui a échappé aux diverses actions de formation et d'évaluation de leur acquis reste très importante. L'ampleur des besoins de la société et la forte demande de reconnaissance en matière de valorisation des acquis sont loin d'être satisfaites.

- (a) Globalement le système a bénéficié largement aux grandes entreprises alors que l'emploi s'est fortement développé dans les petites et moyennes entreprises.
- (b) La loi de 1971 n'a pas atteint ses objectifs quantitatifs dans la mesure où 40 % de la population reste à un niveau de qualification inférieur au niveau V (CAP – BEP).
- (c) Les effets de la formation sur la carrière des salariés sont relativement limités seules les formations longues ont un réel impact.
- (d) Alors que les femmes travaillent plus. Elles bénéficient moins de la formation que les hommes pour des raisons qui se cumulent du fait de la spécificité de certaines formes de travail des femmes: le travail à temps partiel imposé, travail sous contrat à durée déterminée ou encore le travail dans des secteurs où la formation est moins développée comme celui des services.
- (e) Depuis 1971, les orientations se sont mises en place en cherchant à améliorer la qualification de leurs bénéficiaires donc de s'inscrire dans une approche de parcours professionnel qualifiant.

La logique d'ensemble et la cohérence entre ces orientations est cependant difficile à cerner. C'est donc à un effort de lucidité, à un effort d'approfondissement de la notion de retour sur investissement que chaque entreprise et que chaque individu peut légitimement revendiquer. Les questions qui nous sont posées par la validation des acquis qu'ils soient formels ou informels vont dans le sens de ce besoin d'approfondissement.

La démarche de recherche engagée par le Cedefop autour de l'identification, l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels comme nature à redonner du souffle à la formation professionnelle est plutôt bienvenue. Elle correspond à une revendication de longue date de la CFDT. Développer et reconnaître les compétences des individus représentent un objectif revendicatif auquel les employeurs ont pour le moment donné peu d'écho.

C'est pourquoi nous avons trouvé les déclarations du patronat français (le MEDEF) sur les compétences à la fois réconfortantes et surprenantes. Elles sont réconfortantes car elles ouvrent des perspectives nouvelles pour la gestion des ressources humaines. Elles sont surprenantes du fait de leur apparition soudaine dans le vocabulaire patronal.

Aussi une bonne compréhension de cette conversion du patronat français doit s'appuyer sur la stratégie dans laquelle les employeurs situent leur réflexion. Au chapitre des objectifs le MEDEF invoque le souci d'adapter le profil des individus au contexte de l'entreprise, la préparation à assumer la mobilité professionnelle tout au long de la vie, l'amélioration de la productivité, voire la relance du dialogue social. Concernant les conditions, le patronat met en avant le rôle des entreprises dans la construction de la compétence, la responsabilité de l'individu, la recomposition de l'organisation du travail.

Cette discussion franco-française sur la compétence ouvre deux débats, l'un de portée générale sur les certifications, l'autre sur les capacités de notre dispositif à concrétiser les modalités d'accès à la compétence et à la qualification. Pour cela au moins 4 points sont à développer:

- (a) nécessité de cerner concept de compétence et concept de qualification
- (b) nécessité de définir comment est reconnue la compétence
- (c) nécessité d'analyser si les certifications actuelles sont utilisables, s'il faut les adaptées, ou en inventer de nouvelles
- (d) nécessité de mesurer les évolutions à apporter aux dispositions négociées entre les partenaires sociaux en vue de favoriser l'accès à la qualification et ainsi valoriser les compétences.

L'enjeu est bien la construction de la qualification tout au long de la vie. Le rôle des partenaires sociaux est de créer les conditions permettant d'atteindre cet objectif.

Tout ceci doit être rapproché des préoccupations exprimées à la fois par le gouvernement français et la Communauté Européenne. Tout ceci doit intégrer la demande de reconnaissance et de validation des acquis formulés par les personnes y compris celles qui tentent d'accéder au marché du travail que ce soit les jeunes qui n'ont pas obtenu de qualification à l'issue de la formation initiale, que se soient les chômeurs de longue durée.

10.2. Des chances à saisir...

Il est clair que nous sommes en face d'un pari où la reconnaissance des acquis conditionne à la fois le besoin de mobilité et le besoin de cohésion sociale. Il est très heureux que ce débat se fasse dans le cadre européen. Les directives sur l'emploi adoptées en novembre 1997 à Luxembourg et les plans nationaux d'actions qui les accompagnent dans chaque pays marquent une évolution très importante. Cet ensemble de mesures donne plus de cohérence aux dispositions qui sont prises pour lutter contre le chômage des jeunes et le chômage de

longue durée. Dans le cadre de ces plans, il est clair que toutes les mesures qui consistent à harmoniser les pratiques d'identification des acquis informels sont à suivre de très près par les partenaires sociaux.

Les opportunités sont d'abord dans la richesse des expériences qui sont menées dans les différents pays de la Communauté. Nous avons besoin des chercheurs pour cerner certains concepts. Nous avons besoin de définir des démarches. Nous avons besoin d'analyser si les certifications actuelles peuvent valoriser la compétence ou si de nouvelles modalités sont indispensables. Les discussions bien complexes ont l'indéniable intérêt de permettre une mise à plat de nos pratiques et de nos analyses sur la formation professionnelle. De notre point de vue, les interrogations portent plus sur l'usage qui sera fait et sur les raisons économiques et sociales qui pousseront à la diffusion et à la vulgarisation de tel ou tel dispositif de validation.

Un des problèmes essentiels de ce débat est le risque de disparition de cadres collectifs de gestion de carrière. On voit bien les changements qui découleraient d'une gestion des ressources humaines qui supplanterait la référence à la qualification par une logique de la compétence. Cette évolution conduirait à la personnalisation du contrat de travail. Elle n'est pas souhaitable...

En revanche, une logique de valorisation des individus, traduite dans un cadre collectif porte en germe une nouvelle dynamique. L'enjeu est de la contrôler et pas nécessairement de la réfuter.

Nous avons besoin aussi de réfléchir à la cohérence des différents systèmes dans un souci de transparence. Les partenaires sociaux ont un rôle important de régulation à jouer. Cette compétence est insuffisamment exercée par les syndicats de salariés. Elle laisse la voie libre aux employeurs, aux organismes de formation publics ou privés dans l'utilisation des systèmes de certification.

La concertation avec les partenaires sociaux est indispensable. Elle doit se faire dans le contexte européen. Pour le syndicalisme français c'est aussi une nouvelle donne, elle sous-entend une nouvelle posture et un renouvellement de nos pratiques syndicales entre les confédérations au sein de l'Europe et dans la Confédération Européenne des Syndicats.

Le renouvellement de nos pratiques, c'est aussi promouvoir les conditions et l'environnement susceptibles d'inciter les salariés à accéder à la validation et à élargir leurs qualifications. Pour cela:

- (a) Les syndicats doivent aider à l'identification des besoins.
- (b) Ils doivent appréhender l'organisation du travail comme condition à la production de compétences.
- (c) Les conséquences sur les grilles de classification sont directes et devront être négociées aux plus près des réalités.

- (d) Les conséquences de la réduction du temps de travail sur l'organisation au travail et l'identification des qualifications des emplois jeunes sont des terrains favorables à l'émergence de ses nouvelles pratiques.

Une nouvelle opportunité s'est fait jour dans le cadre du volet emploi de la loi de lutte contre les exclusions. Elle a été adoptée en juillet 1998 par le parlement français. Ce volet emploi occupe une place importante, il est en phase avec les directives de Luxembourg tant sur la question du chômage des jeunes sans qualification professionnelle que sur la question des chômeurs de longue durée âgés. Les partenaires sociaux sont invités à prendre leur place aux côtés des efforts de l'État et des collectivités territoriales.

Une des nouveautés réside dans l'extension du «contrat de qualification» jusqu'alors réservé aux jeunes de moins de 25 ans. Dorénavant il sera accessible aux adultes. Cette extension est lancée à titre expérimental jusqu'au 31 décembre de l'an 2000 et il devra déboucher sur une négociation des partenaires sociaux. La CFDT est à l'origine de cette proposition reprise dans la loi. Nous avons beaucoup insisté lors de la préparation des décrets pour que cette disposition bénéficie en priorité aux chômeurs de longue durée qui n'ont pas de qualification reconnue. Pour le moment, le dispositif fait ses premiers pas. La CFDT souhaite qu'une campagne d'information fasse la promotion du «contrat de qualification adulte». En effet, l'intérêt de cette opération est qu'elle est dans le droit fil d'une mesure des compétences acquises de façon informelle au fil d'activités professionnelle diverses et variées. Les chômeurs de longue durée sont plus souvent qu'on le croit porteur de projet. Ils ont vécu des situations difficiles, mais ils sont aussi riches d'expériences et d'une foultitude de savoir-faire. C'est pourquoi la CFDT ne souhaite pas une surenchère du côté de la partie «formation» du contrat. Elle souhaite plutôt que la qualification se fasse le plus possible en situation de travail, et que la pédagogie de l'alternance s'adapte dans ce sens.

En effet, il s'agit de mettre au point des modalités qui permettent à la fois de valider des savoir-faire et des acquis non formels et ainsi de motiver ces personnes pour accéder à une qualification reconnue et certifiée. Cette nouvelle pédagogie qui devra s'installer sur le lieu de travail devra aussi intégrer le rôle des partenaires sociaux. Les organisations syndicales auront un rôle important à jouer.

11. Table ronde des partenaires sociaux: La validation des acquis: que pouvons nous construire ensemble?

Juan María Menéndez-Valdés ⁽⁴⁰⁾, *Hjørdis Dalsgaard* ⁽⁴¹⁾,
Nikolaus Bley ⁽⁴²⁾

11.1. Juan María Menéndez-Valdés

11.1.1. La validation de l'apprentissage antérieur. pourquoi et à quel niveau?

Il est incontestable que nous vivons dans une société complexe dans laquelle les formes de l'apprentissage ne se limitent pas à la classique fonction de l'école. La société cognitive impose un apprentissage permanent tout au long de la vie, pour lequel nous sommes confrontés à une multitude de moyens d'apprendre: institutions éducatives, expérience, auto-apprentissage, tâches domestiques et activités pour la collectivité, etc. Cependant, les mécanismes traditionnels se limitent à la reconnaissance et à l'accréditation des apprentissages réalisés selon les modalités les plus académiques et formelles.

Jens Bjørnåvold ⁽⁴³⁾, dans un des articles qui ont servi de présentation à cette agora, évoque les motifs qui justifient l'intérêt porté à la création de mécanismes permettant de détecter et valoriser les apprentissages non formels. Il les présente regroupés en trois niveaux:

⁽⁴⁰⁾ Confédération des employeurs espagnols. Disponible sur Internet: Brève description de la CEOE – <http://www.sispain.org/spanish/economy/ceoe.html> [en espagnol], le site Web de la Confédération des employeurs espagnols – <http://www.ceoe.es/webceoe/htmls/inicioflash/inicioflash.html> [en espagnol] [Consulté le 25.02.2002].

⁽⁴¹⁾ Undervisningsministeriet [Ministère danois de l'éducation]. Disponible sur Internet: <http://www.uvm.dk> [Consulté le 25.02.2002].
Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) [Département de l'éducation populaire et de la formation des adultes]. Disponible sur Internet: Éducation ouverte – <http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/engfol.htm> [en anglais], Éducation populaire – <http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/fact5.htm> [en anglais], Vidar – <http://www.vidar.dk/> [en danois]. [Consulté le 25.02.2002]

⁽⁴²⁾ Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) [Confédération des syndicats allemands] <http://www.dgb.de>
Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e.v. [Département formation du DGB en Rhénanie du Nord Westphalie]
Disponible sur Internet: <http://www.dgb-bildungswerk-nrw.de> [Consulté le 25.02.2002].

⁽⁴³⁾ Bjørnåvold, Jens. Évaluation des acquis non formels: qualité et limites des méthodologies. In: *Revue européenne «Formation professionnelle»*, septembre - décembre 1997, n° 12, p. 56-73. Disponible sur Internet: <http://www2.training.village.gr/download/journal/bull-12/12-97-fr.pdf> [Consulté 30.5.2002]

- (a) au niveau social, ces mécanismes pourraient simplifier le transfert de compétences entre divers domaines (éducation, travail, ...) et faciliter une meilleure affectation des ressources humaines, ce qui présenterait indéniablement des avantages tant pour les individus que pour les entreprises;
- (b) au niveau des entreprises, les ressources humaines, mieux appréhendées, pourraient être mieux gérées;
- (c) au niveau individuel, l'accréditation de ces apprentissages peut faciliter, d'une part, l'intégration ou la poursuite d'études formelles et améliorer, d'autre part, les perspectives d'emploi.

Il est donc difficile de nier l'intérêt que présentent ces mécanismes et leur utilité potentielle, d'où un débat général sur ces mécanismes, qui s'est engagé dans de nombreux pays de notre région. Les questions qu'il convient de poser sont les suivantes: qui doit définir ces mécanismes? Seroient-ce les administrations publiques? S'agit-il d'un problème interne à l'entreprise? Faut-il espérer qu'apparaîtront sur le marché des instances spécialisées? Cela relève-t-il de la responsabilité individuelle?

Pour répondre à ces questions, il peut être utile de recourir aux trois niveaux qu'évoquait J. Bjørnåvold et de les appliquer au concept de «qualification» en fonction de notre approche générale ou concrète de ce concept.

Au niveau social, le concept de qualification le plus général se traduit sous la forme d'un profil professionnel standard, associé à un certain type de diplôme ou de certification homologuée au niveau national.

Il est évident que dans notre environnement, les administrations publiques interviennent quasiment sous la forme de monopole à ce niveau, lorsqu'il s'agit de fixer les «règles du jeu» pour l'obtention de ce type de qualification, indépendamment de la nature publique ou privée des institutions chargées de les mettre en place.

En bonne logique, il appartiendrait donc aux pouvoirs publics de décider des innovations à appliquer à ces «règles du jeu» pour apporter une réponse aux objectifs sociaux mentionnés ci-dessus. Si nous voulons mieux affecter les ressources humaines, nous devons disposer de normes plus transparentes qui nous permettent de les définir clairement. Au cours de ces dernières années, la plupart des systèmes nationaux de formation et d'éducation professionnelles se sont définis sur la base des compétences exigées pour exercer diverses tâches professionnelles. Ce qui est accrédité et certifié, ce sont des compétences professionnelles, et non pas des actions de formation. Si nous admettons que ces compétences peuvent être acquises par diverses voies, y compris non formelles, l'étape suivante consisterait à accepter leur validation et accréditation, mais toujours par rapport à un système national de référence. L'intervention publique doit s'inscrire précisément dans ce concept général de qualification entendue en tant que profil professionnel standard. La validation et la certification de compétences isolées, à ce niveau, n'ont pas de sens en dehors d'un système modulaire, et elles sont alors des étapes permettant d'accéder à une qualification standard.

En Espagne, le Programme national actuel de formation professionnelle s'oriente dans cette direction. Il existe en Espagne trois sous-systèmes de formation professionnelle: la formation professionnelle initiale, gérée par l'administration scolaire, la formation professionnelle pour l'emploi, gérée par l'administration de l'emploi, et la formation professionnelle continue des travailleurs en activité, gérée dans le cadre d'une Fondation paritaire d'organisations patronales et syndicales, avec la participation de l'administration de l'État.

Du fait de la multiplicité des certifications, les entreprises ont des difficultés pour détecter d'entrée de jeu les compétences que les individus possèdent réellement. À l'instar de ce qui se passe dans des pays tels que la France, les diplômes éducatifs restent la «monnaie forte» que tout le monde connaît. Cette situation empêche d'affecter et d'utiliser de manière adéquate d'autres ressources humaines disponibles.

Récemment a été créé l'Institut des qualifications, dont la mission est d'élaborer un système national de qualifications servant de référence commune non seulement aux trois sous-systèmes, mais également pour les compétences acquises de manière non formelle. Il est prévu de mettre en place de nouvelles passerelles et des mécanismes modulaires pour pouvoir reconnaître et capitaliser les compétences acquises, quelles que soient les modalités de cette acquisition, en vue d'une certification dans le cadre du système des qualifications standard reconnues.

Cependant, pour certaines compétences techniques transversales présentes dans de nombreuses professions, il peut être judicieux de prévoir un système d'accréditation individuelle de ces compétences. Les langues étrangères, le calcul ou l'informatique en sont des exemples. Il faudrait s'interroger cependant sur la nécessité d'une intervention publique, qui devrait en tout état de cause se limiter à garantir l'existence d'accréditations de ce type qui soient acceptées d'une manière générale par les individus et les entreprises.

En revanche, il serait inutile d'établir des systèmes institutionnels d'accréditation d'autres compétences transversales qui sont liées à des capacités cognitives déterminées (planification, prise de décisions, résolution de problèmes ...) et à des aptitudes sociales (communication, travail en équipe ...). Il s'agit de compétences peu normalisées qui, pour cette raison précisément, sont d'habitude acquises de manière non formelle. Ces compétences sont évidemment importantes, et elles doivent être nécessairement incluses dans les divers programmes de formation. Cependant, une certification qui prétendrait les accréditer «officiellement» serait peu crédible. Il peut y avoir, par exemple, des certifications d'enseignants ou d'agents commerciaux, qui doivent bien sûr tenir compte des aptitudes à la communication, mais il serait absurde d'émettre des certificats de «bons communicateurs».

Au niveau de l'entreprise, le concept de qualification se traduit par le profil des compétences exigées pour un poste de travail concret ou un groupe professionnel spécifique. Les constellations de compétences requises sont beaucoup plus précises et, dans bien des cas, ne sont pas prises en compte par les systèmes nationaux, ou encore elles constituent un mélange de diverses qualifications nationales (avocat-économiste, médico-commercial, mécanicien-électronicien ...).

Faut-il à ce niveau une intervention publique? Nous estimons qu'elle serait inutile, voire qu'elle pourrait freiner le développement des entreprises les plus en pointe, qui sortent du cadre de référence plus traditionnel.

Cela ne signifie pas qu'il ne faille rien faire. Il faut que les mécanismes de validation et de reconnaissance des compétences, et notamment de celles acquises de manière non formelle, se mettent en place dans le cadre de l'entreprise (ou en tout cas dans un cadre sectoriel) par deux voies distinctes:

- (a) d'une part, à travers les systèmes de gestion des ressources humaines. Sur ce plan, un nombre croissant d'entreprises mettent en place des systèmes de gestion par compétences. Elles définissent les compétences requises par les différents postes de travail et mettent en place des évaluations systématiques de ces compétences parmi les divers groupes de travailleurs. À partir des comparaisons entre les profils, il est alors possible de définir des politiques de ressources humaines plus précises: contrats, formations, plans de carrière, mobilité fonctionnelle, systèmes de rétribution, etc. À ce niveau, les évaluations spécifiques des compétences transversales non formelles peuvent et doivent être réalisées (travail en équipe, communication ...). Pour cela, les entreprises disposent de l'ensemble de l'arsenal des instruments d'évaluation de la psychologie des organisations (jeux de rôle, tests en situation, interviews, centres d'évaluation, etc.) qu'elles peuvent utiliser *just-in-time*, et sans besoin d'interventions institutionnelles préalables;
- (b) d'autre part, et dans le même contexte, la négociation collective entre les représentants des salariés et des employeurs doit s'occuper de ces questions pour l'élaboration des conventions collectives. Ces dernières peuvent traduire, en les adaptant à la réalité des entreprises, l'impact de ces questions sur les systèmes de catégories, de promotion, de formation, etc.

Au niveau individuel, le concept de qualification se réfère au patrimoine complet de compétences que possède une personne. Ce patrimoine, qui peut s'exprimer dans son curriculum vitae, doit forcément comprendre les éléments suivants:

- (a) les compétences certifiées par référence aux normes nationales. Ce n'est que dans ce cadre que les systèmes de détection et de reconnaissance des apprentissages non formels pourront répondre aux besoins individuels mentionnés plus haut: permettre de s'engager dans de nouvelles études et améliorer les perspectives d'emploi;
- (b) les compétences documentées par d'autres moyens: certificats à valeur limitée, rapports d'expérience en entreprise, documents ou échantillons de travaux réalisés, etc.;
- (c) les compétences non accréditables qui seront évaluées par l'employeur dans un processus de sélection de personnel.

11.1.2. Que pouvons-nous construire ensemble?

En partant des éléments que nous venons de décrire, nous pensons que des démarches communes au niveau européen peuvent et doivent être engagées. Si nous évoquons une meilleure affectation des ressources humaines et une transparence accrue du marché de l'emploi, nous ne pouvons oublier que nous sommes dans un marché qui se qualifie d'unique et qui comporte comme liberté fondamentale la libre circulation des travailleurs.

Nous devons certainement reconnaître que les barrières linguistiques ne permettront jamais l'existence d'un marché de l'emploi unique, mais les progrès que nous réaliserons en termes de mobilité seront bénéfiques pour l'ensemble des citoyens européens.

Dans cette perspective, nous estimons que l'articulation au niveau européen des mécanismes de validation des apprentissages antérieurs devra nécessairement passer par les systèmes nationaux de qualification dans lesquels s'inscrivent ces mécanismes. À cet égard, il est possible d'avancer dans deux domaines:

- (a) en améliorant la transparence des certificats émis par les systèmes nationaux, y compris ceux qui tiennent compte des apprentissages antérieurs. Si l'on tient compte de l'échec des tentatives passées d'homologation des qualifications, la voie la plus réaliste semble être aujourd'hui celle de la généralisation de l'utilisation de certains types de suppléments aux certificats, avec un format commun leur permettant d'être facilement compris dans les autres États membres. On pourrait citer comme exemple valable l'annexe aux diplômes universitaires proposée conjointement par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'Unesco;
- (b) un deuxième domaine d'action pourrait consister à faciliter la poursuite des études dans un autre État. Des mécanismes semblables à l'Europass pourraient être développés à cet égard. Il conviendrait de tenir compte de manière spécifique des systèmes de validation des apprentissages antérieurs qui permettent de s'engager dans des études formelles dans un pays et d'envisager la possibilité d'un transfert en direction d'un autre État membre.

Autre domaine d'activité conforme aux propositions de la Commission européenne, l'extension de l'accréditation de certaines compétences à l'échelle européenne. Ces propositions sont intéressantes pour encourager la mobilité des travailleurs, bien qu'elles soient limitées à quelques rares compétences spécifiques (informatique, langues, calcul). Par ailleurs, les propositions faites actuellement pour des épreuves interactives à travers Internet ne présentent pas les garanties minimales quant à l'identité et à la compétence réelle des personnes examinées, et manquent de ce fait de crédibilité.

L'important est de faciliter l'articulation des dispositifs existants à l'échelle nationale pour pouvoir véritablement développer la mobilité des ressources humaines dans un marché européen.

11.2. Hjørdis Dalsgaard

L'objet de cette table ronde est: «Que pouvons-nous construire ensemble?». C'est une question très difficile, tout particulièrement parce que nous ne savons pas comment l'aborder. Je viens d'un ministère de l'éducation et, bien entendu, je prendrai le point de vue d'un ministère de l'éducation. Que pensons-nous notamment du rôle de l'éducation en général, et pourquoi pensons-nous que les qualifications non formelles sont importantes?

Au Danemark nous pensons qu'il y a quatre mots clés pour notre système éducatif:

- (c) tout d'abord, **la société de la connaissance** (*knowledge society*), puisque c'est vers cela que l'on se dirige, alors que nous ne savons pas très bien ce qu'est la société de la connaissance, ni ce qu'elle exigera de nous. Nous savons simplement qu'elle va changer pas mal de choses;
- (d) le **bien-être** (*welfare*), parce que nous pensons que les qualifications sont étroitement liées au degré auquel nous parviendrons à développer notre société du bien-être;
- (e) les **valeurs**, parce que l'éducation en soi, c'est renforcer les valeurs de base de notre société, et parce que le choix d'une politique de l'éducation se base sur des valeurs fondamentales;
- (f) la **vision**, parce que notre vision de l'éducation et de la formation des adultes devrait correspondre à la vision que l'on se construit du Danemark et de l'avenir des Danois.

Donc, le système éducatif que nous souhaiterions avoir au Danemark, et en particulier le système de formation et d'éducation des adultes, est un système centré sur les exigences d'une société de la connaissance, un système qui offre de la formation à tout type d'adultes, sans considération de leur base de départ (*background*). Cela implique qu'il faut tout particulièrement s'occuper des personnes ayant de faibles niveaux scolaires, parce que ce sont elles qui ont tendance à utiliser le moins le système de formation des adultes.

Et nous souhaitons également un système qui se caractérise par sa vision d'ensemble (*comprehensiveness*), sa cohérence, sa transparence et sa qualité. Et nous voudrions un système qui se caractérise par le fait que les gens croient à la formation tout au long de la vie. Et cette expression en particulier, «formation tout au long de la vie», nous encourage au Danemark à laisser reposer l'essentiel de la responsabilité de l'éducation sur les individus, sur les adultes.

En effet si vous voulez inciter les gens à croire à la formation tout au long de la vie et à continuer à se former tout au long de leur vie, il faut qu'ils aient le sentiment d'en être capable. Il faut qu'ils apprennent à apprendre, et cela doit peut-être déjà s'apprendre à l'école primaire (*basic school*). Il est bien sûr aussi de la responsabilité de l'État, et donc des ministères de l'éducation, de rendre aussi facile que possible la compréhension du système. Il leur revient d'aider les individus à trouver leur voie à travers le système et à trouver attractif de poursuivre sa formation tout au long de sa vie.

On pourrait penser qu'au Danemark cela fonctionne déjà, puisque le Danemark est l'un des pays du monde où il y a le plus de gens engagés dans une formation pour adultes proportionnellement à la population totale.

L'an passé, un Danois sur deux participait d'une façon ou d'une autre à une action de formation. Et une recherche récente a montré que 9 adultes sur 10 croient dans la «formation tout au long de la vie». C'est donc assez bon signe pour nous. Mais nous ne pensons néanmoins pas que le système fonctionne suffisamment bien, au point de pouvoir réaliser tout ce que nous voudrions arriver à réaliser au travers de l'éducation.

Nous avons également parlé des objectifs. Pourquoi parle-t-on soudainement des qualifications non formelles? Au Danemark nous avons commencé à travailler avec les qualifications non formelles et c'est quelque chose que nous n'envisagions pas il y a tout juste 10 ans. C'est sans doute dû au fait que nous sommes confrontés à un autre type de situation aujourd'hui. Aujourd'hui nous n'avons pratiquement plus de chômage – dans les années à venir nous aurons des cohortes de jeunes très peu nombreuses – et donc nous avons besoin d'intégrer le moindre travailleur adulte au marché du travail. Nous essayons même de les pousser à retarder leur accès à la retraite. Il y a 10 ans nous essayions de les pousser hors du marché du travail. Aujourd'hui nous voulons qu'ils y restent, nous voulons qu'ils mettent leurs compétences en œuvre aussi longtemps que possible.

Je vais donner deux exemples dans lesquels nous avons commencé à intégrer les qualifications non formelles:

- (g) Premier exemple: au Danemark, nous divisons l'éducation en deux catégories: éducation formelle et éducation non formelle. L'éducation non formelle est aussi une partie de l'éducation relevant du ministère de l'éducation (même si ce n'est peut-être pas très en phase avec la définition donnée hier par Jens Bjørnåvold). Nous avons cette chose particulière à la Scandinavie que nous appelons *folkeoplysning*. Si on traduit cette expression, cela donne *people enlightenment* (éclairage de la vie des gens). Mais la traduction fait très vieux jeu et nous préférons utiliser l'expression danoise *folkeoplysning*. C'est un terme que nous avons hérité du bon vieux Grundtvig, un pasteur du 19^e siècle, et on vient d'ailleurs tout juste de donner son nom à l'un des programmes éducatifs de l'UE⁽⁴⁴⁾. Il pensait qu'il était très important pour tous les adultes d'être capables de participer à la vie quotidienne de la société, et qu'il était donc essentiel d'apprendre les valeurs de base: démocratie et qualité des êtres humains. Nous avons toujours ce *folkeoplysning*. Dans ces formations où nous parlons d'ouverture de l'esprit et de développement personnel, il n'y a pas d'examen, pas de certificat, aucun contrôle de

⁽⁴⁴⁾ Au premier janvier 2000, et pour sept ans (2000-2006), la deuxième phase de Socrates, le programme européen en matière d'éducation, est entrée en action. Un relais est ainsi pris avec la première phase du programme, qui était d'application jusqu'alors et a duré 5 ans (1995-1999). L'une des 8 actions de Socrates, l'action n° 3, est l'action **GRUNDTVIG – Éducation des adultes et autres parcours éducatifs** <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html>. Cf. également <http://www.ac-nantes.fr/peda/ress/socr/grundtvi.htm>

quelque nature qu'il soit. Vous commencez simplement ces formations, vous payez une partie du coût de la formation et l'État paie le reste, et vous y restez quelques semaines ou quelques mois. Vous la terminez et c'est tout. Ça, c'est de l'éducation non formelle. Bien sûr, nous considérons aussi que des choses apprises par ailleurs dans la vie sociale sont de l'éducation non formelle. Mais le *folkeoplysning* pourrait s'appeler de la formation non formelle institutionnalisée. Je pense que c'est tout à fait spécifique du système éducatif danois.

Et puis nous avons l'éducation formelle, générale d'une part et professionnelle de l'autre. Je ne parlerai ici que de la seconde. Dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, nous avons commencé à mettre sur pied une reconnaissance des qualifications non formelles. Le système a été créé en 1993 et il fonctionne en parallèle avec la formation des jeunes. Dans ce système ne peuvent participer que des adultes, puisqu'il faut avoir au moins 25 ans. Ils doivent suivre des formations ou des programmes d'apprentissage dans les mêmes conditions que les jeunes, mais il leur est possible d'être exemptés d'une partie du programme, s'ils ont un acquis éducatif ou professionnel particulier. Il leur faut toujours passer un examen. Et la décision concernant l'étendue de ce dont ils sont exemptés est individuelle et fixée par le comité de branche. C'est lui qui est responsable des programmes individuels.

Cela fonctionne un peu comme cela a été décrit hier dans le cas néerlandais, où Éric, qui avait une longue expérience dans le travail de charpentier, a pu passer les examens pour obtenir le diplôme de charpentier en l'espace d'une année en tout.

- (h) Second exemple: nous avons encore un autre domaine, que nous appelons l'éducation ouverte, qui fait aussi partie du système de formation professionnelle et où un adulte peut être exempté d'une partie de la formation, par exemple pour les gens qui travaillent dans les garderies d'enfants et qui, après certaines années de travail, peuvent passer le certificat professionnel et, là aussi, peuvent être exemptés d'une partie de la formation formelle.

Ce sont les deux exemples que nous avons introduits tenant compte de l'éducation non formelle.

Nous avons, il est vrai, encore un troisième exemple, mais nous ne l'avons pas encore introduit ou réalisé dans la pratique ⁽⁴⁵⁾.

Le ministère de l'éducation a lancé en 1997 un nouveau programme pour les adultes. Nous l'appelons «formation continuée pour adultes» (*further education for adults*). L'idée est que le système s'adresse à tous les adultes, quelles que soient leur qualifications antérieures. Et le système est supposé donner à tous les adultes la possibilité d'acquérir une qualification par le biais de cours ou de formation à un niveau bien défini de compétence. Le premier but, c'est de

⁽⁴⁵⁾ Depuis le déroulement de l'Agora V, la loi n° 488 du 31 mai 2000 sur la formation professionnelle de base et la formation professionnelle approfondie des adultes a été votée par le parlement danois et les principaux décrets d'application ont été pris. Disponible sur Internet: <http://www.retsinfo.dk/index/UND/AT000399.htm> [en danois] [consulté le 25.2.2002].

développer le niveau de compétence professionnelle de tous les adultes et, à un degré moindre, de développer leur capacité à se former. Nous voudrions introduire quatre certificats ou titres. Et l'idée est que, pour entrer dans le dispositif, les adultes doivent avoir au moins deux années d'expérience de travail.

Les quatre titres:

- (i) le premier niveau s'appelle **formation de base des adultes** et ce niveau correspond à une période de 18 mois;
- (j) le second niveau, par lequel les adultes ne sont bien évidemment pas obligés de passer, mais qui peut être atteint avec quelques années de plus sur le marché du travail, s'appelle **formation postsecondaire des adultes** et correspond à une durée d'un an;
- (k) ensuite, si l'adulte souhaite poursuivre, il peut passer une année de plus en formation et obtenir un **diplôme**;
- (l) finalement, si l'adulte veut obtenir un **master**, il peut suivre une formation supplémentaire de 18 mois.

Il faut donc six ans pour qu'un adulte obtienne un master.

Bien sûr, tous ces différents cours peuvent être combinés de façon différente, en tenant compte d'éléments du système éducatif danois. L'idée est de combiner l'expérience professionnelle – et d'obtenir des crédits pour cela – et peut-être des éléments provenant du *folkeoplysning*, qui ne donne malheureusement pas de compétences formelles, mais qui peut donner quelques points. Et, de la sorte, chaque individu peut construire un parcours qui lui donne un diplôme. Nous considérons que cette demande est importante et nous pensons qu'elle est tout à fait adaptée à la situation de chaos dont on a parlé, parce qu'elle est très flexible, et pare que l'on peut faire en sorte que le système corresponde à la demande et aux besoins de chaque adulte.

Question: Est-ce que la formation se fera en parallèle avec l'activité de travail?

Niels J. Nordbøge ⁽⁴⁶⁾: le système de formation continue pour adultes est supposé être un système de formation à temps partiel, ce qui signifie que l'on pourra combiner une activité professionnelle avec des formations le soir, le week-end ou pendant les vacances d'été, etc.

Hjørdis Dalsgaard: mais je voudrais insister sur le fait que rien n'est encore décidé. C'est, pour le moment, une proposition du ministère de l'éducation. Nous avons commencé à en parler avec le ministère du travail et le ministère des finances. Mais rien n'est encore décidé, notamment au niveau financier.

Barbara Jones: est-ce que ce sont les adultes en formation qui doivent prendre en charge le coût de cette formation?

⁽⁴⁶⁾ Undervisningsministeriet, Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF), [*ministère de l'éducation, Département de l'éducation populaire et de la formation des adultes*].

Hjørdis Dalsgaard: c'est une question que nous discutons avec le ministère des finances. Généralement, nous consacrons beaucoup d'argent à l'éducation des adultes au Danemark. Le ministère des finances considère que nous dépensons trop. Mais nous ne sommes pas d'accord. Toutefois je pense que nous aimerions que les salariés paient une part de cette formation et il pourraient tout à fait le faire s'ils étaient convaincus de l'intérêt pour eux de cette formation.

11.3. Nikolaus Bley

J'ai été très fortement impressionné par ce qui est fait au Danemark. Si je compare avec ce qui se fait autour des thèmes en discussion ici en Allemagne, je dois avouer que nous sommes parmi ceux qui ont accumulé le moins d'expériences en la matière et qui nous montrons les moins flexibles face aux nouvelles exigences, telles que Riel Miller les a décrites.

Ce que nous avons entendu sur les exigences du futur – société de la connaissance, état de bien-être, politique de la valeur –, j'aimerais bien le compléter. Je suis totalement d'accord. En Allemagne il y a une discussion de fond très importante relativement à notre thème: celle sur «l'avenir du travail» (*die Zukunft der Arbeit*). C'est-à-dire qu'il ne s'agira pas uniquement d'une société de la connaissance, mais que, dans cette société, il faudra également travailler. Sous quelle forme? C'est une question que nous devons nous poser d'urgence. Nous devons essayer d'arriver à une réponse à cette question, de telle sorte que nous puissions adapter tant notre système éducatif primaire (de base) que secondaire (non formel).

Il y a différentes commissions aux différents niveaux de l'État qui se préoccupent de cette question du travail du futur. Donc, que ce soit important pour nous, je n'ai pas besoin de le démontrer davantage: il y a par exemple les évolutions technologiques dramatiques. Toute personne qui suit un cours d'informatique aujourd'hui sait que, dans au plus un an, ces nouvelles qualifications seront dépassées. C'est vrai dans beaucoup d'autres domaines, notamment pour les transformations dans l'organisation du travail. Je crois que c'est un thème très important et je suis aussi très concerné par la question de savoir ce que font les partenaires sociaux en commun. Peuvent-ils avoir des intérêts communs? C'est déjà ressorti plusieurs fois au cours de l'Agora. Je crois que le concept central auquel nous sommes confrontés, tant en ce qui concerne la formation formelle que la formation informelle, c'est celle des **intérêts**.

Je commencerai par les employeurs. Ils ont bien sûr un intérêt à l'information sur les forces de travail dont ils disposent, ou qu'ils souhaiteraient se procurer sur le marché du travail. Ils ont grand intérêt également à cerner le *potentiel de connaissance (Wissenspotential)*, qui n'apparaît absolument pas dans le procès du travail tel qu'il est organisé actuellement.

J'en donnerai un petit exemple: une des raisons pour lesquelles le travail en îlot (*Gruppenarbeit*) a été introduit dans l'industrie automobile, c'est le profit que l'on espérait tirer de ce savoir informel qui se dégage dans le courant de la production. En effet, un ouvrier ne se contente pas de mettre en route et d'arrêter une machine. Il sait également, par sa pratique quotidienne, parce qu'il arrive aussi que la machine casse, comment on la répare dans

les cas les plus simples, par exemple qu'il suffit de frapper sur le premier capot en haut à gauche pour qu'elle reparte.

Il y a tout un ensemble de petites choses de ce genre qui sont en quelque sorte gardées cachées (secrètes), et l'encadrement aimerait pouvoir en prendre connaissance. Il y a alors plusieurs possibilités. Que sais-je? Les cercles de qualité, etc. Un ensemble de structures et d'organisations qui ont été introduites dans tous les types d'industrie, pour parvenir à en prendre connaissance. Ces «petites choses» sont intéressantes à savoir. De même qu'il est intéressant dans un centre d'évaluation, lorsqu'on souhaite embaucher quelqu'un, de l'inviter à manger, de voir comment il va se débrouiller pour manger un poisson compliqué à manger. Parce qu'à un moment ou à un autre, dans l'encadrement, il se trouvera dans ce type de situation.

Mais je dirais que, s'il y a un grand intérêt dans l'usage de ces connaissances, l'intérêt à le certifier est bien moins grand, parce que, dans la pratique, cela va automatiquement se traduire par: je veux gagner davantage. En tout cas, du point de vue syndical, cela veut très vite dire: je veux plus d'argent.

Par exemple, quand le travail en îlot est introduit et que les gens sont mieux qualifiés pour faire différents types de travaux, alors cela signifie: ma qualification est supérieure, ma force de travail vaut davantage, et je la vends donc aussi autant que possible plus chère.

L'intérêt des salariés va exactement en sens inverse de celui des employeurs. Les salariés renforcent leur position sur le marché, leur information. Ils peuvent mieux se faire valoir. Ils ont en main quelque chose de plus qui dépasse leur simple et immédiate personne, une information qui leur permet de faire apparaître clairement leur qualification et leur donne donc les moyens d'obtenir des augmentations de salaires.

Dans cette mesure il me semble qu'il est du devoir des syndicats et de l'État de défendre ces revendications. Si l'on n'introduit pas de système permettant de garantir ces savoirs acquis de façon informelle dans ces domaines particuliers, cela peut conduire à une déqualification massive.

Il y a en effet un procès de vieillissement technique massif qui fait que ce que l'on a appris il y a 10 ou 15 ans devient très rapidement sans intérêt. Et si, pour une raison ou pour une autre, je dois quitter l'emploi que j'occupe actuellement, je dois avoir la possibilité de retrouver quelque chose d'équivalent à l'emploi que j'avais jusque là. Cela signifie que les syndicats et l'État ont une fonction protectrice. Nous devons faire en sorte que, par le biais de la certification, le libre jeu des forces du marché ne retombe pas de façon aussi violemment négative sur les travailleurs et les travailleuses individuels.

Donc, la certification des acquis informels et non formels est une mesure de politique sociale. C'est de la politique sociale et c'est sa raison principale. Il faut le dire clairement. C'est une intervention publique qui vise à permettre de garantir la position des salariés face à une

profonde modification du marché. C'est pour cela que nous le faisons et c'est pour cela que, en tant que syndicat, nous trouvons que c'est une bonne chose et une chose juste.

Et, au delà, je pense qu'il y a encore une autre fonction à la certification et au procès qui permet de l'obtenir. C'est que l'individu trouve dans ce procès une incitation à l'apprentissage. Cela le stimule. Et cela, dans l'optique de la modification globale qu'affronte la société, c'est d'une signification cruciale. Et ce n'est pas là le rôle de l'État et des employeurs à eux seuls, mais également et tout particulièrement celui des confédérations syndicales.

Si, comme l'a dit Niels Jørgen Nordbøge ici même lors de cette Agora, au Danemark la formation est un sport national, alors je peux dire que nous, en Allemagne, nous préférons malheureusement regarder ce sport à la télévision: c'est-à-dire de façon passive, «*de visu*». Or la formation est une condition essentielle si l'on veut pouvoir maîtriser les problèmes dans l'avenir.

Peut-être encore quelque chose. Comment organiser cela au niveau européen, entre les différents pays? C'est une question qu'il est logique de se poser ici au Cedefop. Je pense qu'il est très important de procéder de façon très pragmatique. Par exemple, pour ce qui est des implications des théories de l'éducation, devons-nous absolument chercher à mettre en œuvre un concept éducatif fondamental et chercher là où c'est possible d'obtenir une carte magnétique? Je crois que l'on exagère. Il faut réellement être beaucoup plus pragmatique et, en particulier, s'appuyer sur les développements qui ont un lien dans les différents pays.

J'imagine que si nous nous mettons dans l'idée d'installer une carte à puce (une carte magnétique – une «*chip cart*») en Allemagne, cela ne serait accepté ni par les travailleurs individuels ni par les employeurs et, comme cela a déjà été dit, c'est d'une importance primordiale. Il faut s'appuyer sur les traditions du pays.

Par exemple en France, c'est en tout cas ce qu'on lit et j'ai du coup été assez surpris de ce que j'ai entendu ici, les positions sociales dépendent de façon très directe de la position atteinte dans le système éducatif traditionnel. En Allemagne, les choses sont quelque peu différentes. Mais on peut alors se faire une idée des conséquences pour l'ensemble du système social d'une modification touchant à ce principe de base. Je ne parle pas bien évidemment ici des intérêts des gens qui ont un pouvoir dans le système et qui ont, bien sûr, toujours intérêt à ce que le système change le moins possible: ce n'est qu'un épiphénomène.

Ce qui est important, et cela a déjà été dit par d'autres ici, c'est de parvenir à faire en sorte que le système de formation initiale, celui où nous passons le baccalauréat, **l'école**, soit à même de préparer les gens à une situation où ils seront dans la nécessité de se former, et de leur donner la capacité de bénéficier de la formation continue. Cela signifie qu'il faut installer très tôt la capacité d'apprendre.

Il existe un projet du *DGB Bundesvorstand* sur la façon dont nous devrions arriver à modifier les choses dans la formation professionnelle. Ainsi, on pourrait apprendre des modules de contenu standardisé quant au savoir, mais de manière différente selon l'individu au cours de sa

vie. On pourrait par exemple commencer par une qualification de base et la compléter ensuite par une succession de compétences et de connaissances, accumulées par modules, de sorte que chacun puisse construire sa biographie concernant sa vie professionnelle et sa formation continue de façon très individuelle. Cela présuppose bien entendu beaucoup de choses qui n'existent pas pour le moment. Par exemple, les possibilités de **congé de formation**. Si on est en emploi et qu'on souhaite maintenant, par exemple, étudier le module «informatique», alors il faudrait pouvoir s'absenter une semaine ou deux. Il existe un certain nombre d'instruments qui le permettent, mais ils ne sont pas tout à fait adaptés.

C'est tout nouveau et ce n'est qu'une proposition, mais nous essayons avec cette proposition de modifier un peu le système et je tiens le texte de la proposition exacte à votre disposition.

Comme je le disais en commençant, le système allemand est très rigide. C'est un très grand pays, où les Länder ont la charge de la politique de formation et, comme Burkart Sellin l'a déjà dit, il est très difficile d'introduire et de diffuser de nouvelles idées en Allemagne et c'est d'autant plus difficile que le thème est complexe. Du côté syndical, nous essayons bien évidemment de faire quelque chose dans ce sens. Mais on ne peut que très difficilement compter sur le soutien de ceux qui se forment et de l'État et, en outre – et cela est vraiment triste –, les employeurs sont très fortement opposés. L'atmosphère en général est défavorable à la formation continue.

Les employeurs, en raison des intérêts économiques particuliers immédiats des entreprises individuelles, de même que leurs organisations le plus souvent, argumentent contre la formation continue et ses possibilités, au moins en ce qui concerne l'atmosphère.

Dans la Rhénanie-du-Nord - Westphalie (Nordrhein-Westfalen), par exemple, je voudrais en parler rapidement, il y a des congés de formation, c'est-à-dire la possibilité de prendre un congé une semaine par an pour se former.

Y participe environ 0,1 % de la population et il y a plus de 1000 affaires en jugement au niveau fédéral, devant les prud'hommes (*Arbeitsgericht*) de Kassel. L'atmosphère entourant la mise en œuvre de cette tâche d'avenir n'est pas des meilleures. Et c'est aussi pourquoi il n'y a aucun exemple – je ne connais en tout cas personnellement aucun exemple –, à l'exception des examens sur la base de compétences (*Begabtenprüfung*), où les connaissances acquises de façon informelle ont un rôle à jouer. On peut bien évidemment étudier ou passer des examens en Allemagne (le baccalauréat par exemple) sur la base des compétences, mais, cela mis à part, les passerelles sont très visiblement peu utilisées.

12. Synthèse des débats

Au sortir de cette Agora, il nous paraît évident que l'importance des enjeux de l'identification, de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels est perçue par tous les acteurs de la formation professionnelle initiale et continue, et ce dans tous les pays européens. Les points de désaccord sont encore nombreux, mais il s'agit de points de discussion bien plus que de points de rupture. Et si la base d'accord de départ semble étroite, les débats de l'Agora ont montré que cette base pourrait très rapidement être élargie par un travail en commun sur les concepts, sur les objectifs et sur les méthodologies et instruments.

La présente synthèse des débats de l'Agora V vise à faire ressortir le plus clairement possible tant les points d'accord sur lesquels est possible un consensus des partenaires sociaux, des décideurs politiques et des acteurs de terrain (formateurs en formation initiale et en formation continue, responsables du processus d'évaluation, bénéficiaires directs de l'évaluation) que les points encore en discussion ou en suspens.

Afin de respecter le rythme d'avancement des travaux de l'Agora, c'est session par session que cette synthèse est présentée, reprenant chaque fois tant les éléments dominants des exposés introductifs faits par les différents intervenants que ceux du débat proprement dit.

12.1. Le point sur la validation des acquis

12.1.1. Exposés préliminaires

Dans son exposé préliminaire, **Jens Bjørnåvold** (Cedefop), outre une première tentative de classification des pays de l'UE selon leur vision des apprentissages non formels, a insisté sur quatre points:

- (a) la définition de la notion d'apprentissage non formel,
- (b) l'importance du cadre sociétal,
- (c) la rupture dans nos schémas de pensée qu'implique la prise en compte d'un système basé sur les compétences et non plus sur les enseignements,
- (d) l'importance du lien ou plutôt du pont entre formation initiale et formation continue.

Tout d'abord, pourquoi apprentissage non formel plutôt qu'apprentissage informel?

Par informel il faut entendre formation ou apprentissage «accidentel», apprentissage non planifié et résultant d'autres activités. C'est bien évidemment une partie importante de ce qui est en jeu dans le thème de l'Agora V. Mais il existe également, outre cet apprentissage imprévu et accidentel, la formation planifiée en dehors du système éducatif, que ce soit en entreprise ou ailleurs, et dont l'importance ne cesse de croître en Europe. Dans l'Agora V, ce

sont les deux éléments qui sont traités. Et quand nous parlons de formation non formelle, c'est à la formation qui se fait en dehors du système éducatif formel que nous faisons allusion.

Le deuxième point est lié au côté technique et méthodologique de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel. On aborde là le débat central sur la fiabilité et la validité. La recherche d'une **fiabilité parfaite**, tout le monde étant traité de la même manière semble mener à une suite insensée d'évaluations. La recherche d'une **validité parfaite** conduit à des évaluations touchant jusqu'au plus infime champ de compétences et à un total éclatement de la notion de compétence. Toute la question est donc de savoir quels sont les degrés de fiabilité et de validité adaptés aux modes de fonctionnement et aux exigences de chaque type de société. Partis de l'analyse des méthodologies au sens étroit, nous avons fini par nous rendre compte qu'il ne fallait pas se laisser enfermer dans ce débat sur les méthodologies et les instruments, mais qu'il fallait ouvrir le débat sur le contexte politique et social au sens large, sur le contexte sociétal dans lequel ils s'inscrivent.

Le troisième point touche à la rupture qu'introduit la prise en compte des apprentissages non formels dans notre façon de penser les acquis. À partir du moment où la référence en termes d'apprentissage et de connaissance n'est plus ce qui a été enseigné, le contenu du cours (*input*), mais le résultat, c'est-à-dire la compétence et la performance, c'est toute la façon de penser le système formel de formation qui est remis en cause et plus particulièrement la façon de penser la formation professionnelle initiale et continue.

Cela nous mène au quatrième point, la nécessité de construire un pont entre les différents systèmes de formation dans chaque pays.

Ce que les expériences des différents pays européens ont de commun, ce sont leurs tentatives de relier les différents systèmes de formation: formation initiale et formation continue, formation formelle et formation non formelle, apprentissage en établissement éducatif et apprentissage sur le lieu de travail. Cet effort de liaison est très important. S'il n'était pas tenté, nous courrions le risque d'un éparpillement et d'un manque de coordination entre les systèmes de formation dispersés dans la société, fait que nous pouvons, malheureusement, en partie déjà constater aujourd'hui et qui revient à une sous-utilisation de la base de connaissances et de compétences existant dans la société.

Riel Miller (OCDE), qui est l'auteur d'un ouvrage intitulé «*Measuring what people know*» (OCDE, 1992), s'est, dans son exposé introductif, plutôt posé la question de savoir «pourquoi mesurer ce que savent les gens». Pour Riel Miller, nous allons vers un système où l'offre de formation ne sera plus le facteur déterminant.

Nous sommes habitués à raisonner en termes de production matérielle, mais il est de plus en plus évident que nous sommes en train de dépasser le cap de la société industrielle. Cela a nécessairement des conséquences sur le mode de formation que l'on doit mettre en place pour préparer la société de la connaissance qui s'installera d'ici 25 à 30 ans, mais dont on ne sait pas vraiment de quoi elle sera faite. Il faut admettre que l'on apprend partout et à tout moment, d'où la nécessité de réduire le gaspillage à travers la **validation**. Il n'y a pas de doute qu'un

système d'évaluation et de certification des acquis, quel qu'il soit, est tout particulièrement adapté à un système basé sur une économie de la connaissance.

Éric Fries Guggenheim (Cedefop) voit dans la validation des acquis à la fois un moyen de réduire la fracture sociale et un moyen de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. La reconnaissance des acquis informels par des diplômes ou certificats identiques à ceux obtenus par la voie formelle de formation place les individus dans une situation favorable pour monnayer leur force de travail. Elle leur donne plus d'arguments et plus de mobilité. En outre, dans la mesure où elle permet d'accroître l'auto-estime des personnes concernées et dans la mesure où cette reconnaissance est souvent couplée à un effort complémentaire minimal de formation (cf. la validation des acquis professionnels en France, VAP, le système néerlandais de reconnaissance des acquis, le système danois de formation professionnelle des adultes, etc.), elle peut être un excellent cheval de Troie pour la formation des adultes. En réduisant le temps de formation nécessaire à l'acquisition d'une qualification reconnue, elle accroît en effet les chances de succès d'une formation suivie parallèlement à une activité professionnelle et stimule les individus.

12.1.2. Table ronde

Trois intervenants ont participé à la table ronde des acteurs de la formation professionnelle et des partenaires sociaux qui a suivi les trois premiers exposés introductifs: Eugenio Rosa de la Confédération générale des travailleurs portugais, Mike Coles du *Qualification and Curriculum Authority* du Royaume-Uni, et Donal Kerr du *Training and Employment Authority* irlandais (FÁS).

Eugenio Rosa (CGTP) a souligné l'importance de la distinction entre diplôme scolaire et certificat de reconnaissance des acquis, à laquelle Jens Bjørnåvold a fait allusion dans son exposé introductif. Le diplôme scolaire certifie le suivi d'une formation et l'assimilation des connaissances liées à la formation, tandis que la certification des compétences acquises par l'expérience professionnelle est jugée relativement aux besoins exprimés par la profession ou la branche considérée. Pour Eugénio Rosa, les deux se complètent.

Il fait ressortir la difficulté de parvenir à acquérir d'un seul coup toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession et considère qu'il faut aller vers une évaluation et une certification graduelle des compétences. La certification ne devrait pas aller au-delà de ce dont chaque travailleur a besoin pour exercer son activité.

En outre, il considère que l'élaboration des référentiels de certification et l'évaluation elle-même devraient être réalisées de façon tripartite. Il fait état de l'expérience des commissions techniques tripartites mises en place au Portugal en 1994 dans le but d'élaborer le référentiel de reconnaissance des acquis dans huit branches professionnelles.

Au Portugal, le processus est lent et peut-être un peu décevant du fait de la minceur des résultats, mais il considère qu'il faut être pragmatique et qu'on ne peut mettre ces certifications

en œuvre que de façon progressive en commençant par les branches et les compétences posant le moins de difficultés.

Mike Coles (QCA), quant à lui, rebondit sur la question du pont à établir entre les différents systèmes de formation et sur les avantages que peut retirer le système formel de formation de la prise en compte et de la reconnaissance des acquis informels.

Il fait état du débat actuel au Royaume-Uni sur la mise en place d'une modularisation des certificats de compétence, qui pourrait sans doute conduire au NVQ, mais également s'insérer dans un système plus global de qualifications, y compris de qualifications générales.

Pour Mike Coles, la certification des acquis non formels présente comme premier avantage d'encourager les individus à entrer en formation. Il rejoint en cela les considérations d'Éric Fries Guggenheim dans son exposé introductif.

Il insiste sur la nécessité de voir, quel que soit le système mis en place, les crédits (modules) et qualifications reliés les uns aux autres de façon cohérente dans un système de qualification nationale. Il insiste également – et, sur ce point, il rejoint Jens Bjørnåvold – sur la nécessité d'établir des liens entre formation formelle et formation non formelle. Il est important selon lui que chacun – étudiant ou «apprenant» – puisse voir le lien et la progression entre l'étape où il se trouve et l'étape suivante.

Il insiste enfin sur le fait que le processus de validation des apprentissages non formels permettra de faire ressortir les manques dans le système formel, car les apprentissages non formels se développent tout particulièrement là où il y a une carence de l'apprentissage formel. Le rôle de révélateur des insuffisances permettra donc d'amender le système formel de formation.

Donal Kerr (FÁS) considère également, et dans le sens de ce qui a été dit jusque là, qu'il faut faire une grande différence entre accès à l'éducation et accès à la certification. Dans l'approche irlandaise de la validation et de la certification des acquis informels, ce que l'on valide, ce sont les compétences, non pas les cours.

En revanche, il souscrit à la nécessité d'établir un lien entre formation formelle et informelle et, dans ce cadre, il considère qu'il est essentiel de décerner le même certificat, quelle que soit la façon dont ont été acquises les compétences et les savoirs, que ce soit de façon formelle ou informelle. Il constate néanmoins la résistance à la validation des acquis expérimentiels de la part des enseignants et la déplore. Il explique cette résistance par le fait que la validation des acquis expérimentiels réduit d'une certaine manière leur pouvoir. Ils perdent en effet le contrôle sur les cursus de formation, du fait que les résultats de la formation sont spécifiés par quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes.

Il insiste enfin sur l'importance de la reconnaissance matérielle des qualifications – y compris non formelles –, notamment en termes salariaux, si l'on souhaite inciter les gens à s'engager dans une démarche de formation tout au long de la vie.

12.1.3. Discussion générale

Le débat à la fin de cette première session visait à faire le point sur ce qui constitue notre base minimale en matière de validation des acquis non formels, sur ce qui nous rapproche et sur ce qui nous sépare dans nos efforts pour développer la validation des acquis.

En définitive, ce débat s'est centré autour de deux séries de questions: celles touchant à la reconnaissance matérielle des acquis (certificats, salaires) et celles touchant à ce que l'on certifie, principalement à l'opposition entre compétences techniques et compétences transversales.

12.1.3.1. Reconnaissance matérielle des acquis

Pour **Stavros Stavrou** (Directeur adjoint du Cedefop), l'élément déterminant dans la reconnaissance des acquis est la reconnaissance en termes salariaux et la ligne de partage essentielle parmi les formations informelles est celle passant entre formations informelles reconnues par l'entreprise et donnant lieu à une augmentation de salaire et les autres, non reconnues dans l'entreprise.

Marie-Hélène Ska (Confédération belge des syndicats chrétiens – CSC) s'interroge alors sur la manière d'instaurer un lien entre les nouvelles formes de validation des compétences ou des acquis et leur traduction dans les modes de rémunération dans un pays comme la Belgique, où il existe, par ailleurs, un système national de liaison entre un certain nombre de qualifications et les rémunérations (conventions collectives de travail).

Donal Kerr (FÁS) renchérit, en insistant sur le fait que, pour lui, le défi réel consiste bien à parvenir à une reconnaissance de la validation des acquis au même titre que la formation initiale.

En Allemagne, comme le souligne **Nikolaus Bley** (Confédération allemande des syndicats – DGB), le problème se pose surtout dans le cadre de la mobilité. Une formation, un acquis informel, peuvent être valorisés dans l'entreprise en termes de salaire et/ou de responsabilités. Mais si, pour une raison ou une autre, le salarié doit changer d'employeur (fermeture de l'entreprise pour des raisons économiques, par exemple), ce qui est fréquent avec les PME, il ne retrouvera pas le même niveau de salaire et de responsabilités, ses acquis informels n'étant pas reconnus à l'extérieur de l'entreprise.

La relation entre formation formelle et salaire est très efficace. En revanche, elle l'est beaucoup moins entre formation informelle et salaire.

Il y a d'ailleurs un réel paradoxe, nous dit **Burkart Sellin** (Cedefop). Les compétences informelles sont généralement considérées comme très importantes par tous les acteurs, mais il est, en même temps, très difficile de les faire reconnaître et certifier et, surtout, prendre en compte financièrement.

Cependant, pour **Riel Miller** (OCDE), si la revendication d'une reconnaissance matérielle des acquis peut se comprendre, il ne faudrait pas en faire un point de rupture dans les négociations entre acteurs et partenaires sociaux. Riel Miller considère qu'il est nécessaire de repenser entièrement nos schémas dans cette problématique «reconnaissance des qualifications et rémunérations».

Dans une entreprise, nous sommes non seulement fournisseurs, mais aussi demandeurs. On peut être prêt à accepter de travailler un certain laps de temps dans une entreprise pour un salaire relativement bas, si l'on sait que l'on va y apprendre quelque chose d'utile et que cette nouvelle compétence permettra de se vendre plus cher ailleurs par la suite.

Or c'est ce dernier point qui pose justement problème, nous dit **Eugenio Rosa** (CGTP), faisant état de l'expérience portugaise. Au Portugal, les syndicats ont toujours essayé de faire prendre en compte l'expérience professionnelle dans le niveau des salaires prévus par les conventions collectives. Mais ils se sont toujours heurtés à la réticence patronale, et un système unique de compensation intégrant qualifications formelles et compétences informelles n'a jamais pu être imposé, même si cela a été réalisé dans certains cas particuliers. C'est le cas des infirmières, pour qui les années d'expérience liées à une formation complémentaire ont été prises en compte pour atteindre les échelons les plus élevés en fin de carrière.

Pour **Donal Kerr** (FÁS), les entrepreneurs résistent à la reconnaissance des acquis non formels en arguant des difficultés que cela peut générer pour eux, notamment en termes de pression sur les salaires. Pourtant, fait-il remarquer, il y a aussi des avantages pour les employeurs. Il y a certes des avantages pour les salariés, et il est probable que, du fait de la reconnaissance de qualifications, ils puissent obtenir de meilleurs salaires. Mais l'avantage pour les employeurs est au moins aussi important. Jusque-là, c'était l'école, c'étaient les institutions de formation qui fixaient les standards. À présent, on redonne le pouvoir au lieu de travail, on redonne aux entrepreneurs le pouvoir de dire exactement ce qu'ils veulent. En outre, par les méthodes de validation des acquis informels (*accreditation of prior learning* = APL), la réelle valeur des compétences des travailleurs peut être contrôlée plus aisément. De plus, la validation des acquis permet aux entrepreneurs de se faire une idée beaucoup plus juste des besoins de formation de leurs salariés. Enfin, la validation des acquis permet de faire un état des compétences dans l'entreprise, ce qui accroît l'efficacité de l'embauche, les entrepreneurs étant plus à même de décider des compétences nouvelles qu'ils doivent acquérir.

Et Donal Kerr de conclure que la relation syndicat/employeur (salarié/entreprise) est beaucoup plus complexe que ce que les remarques faites jusque-là pouvaient laisser penser.

À ceci près, fait alors remarquer **Petri Haltia** (chercheur à l'université finlandaise de Turku), et c'est ce qui ressort en Finlande, que lorsqu'on interroge les employeurs sur leurs besoins, en générale ils ne savent pas très exactement ce qu'ils veulent et se limitent à répondre qu'ils recherchent des compétences clés et des compétences génériques, ce qui n'aide pas beaucoup.

Donal Kerr répond à cela que le problème existe également en Irlande, mais qu'on peut aussi aider les entrepreneurs à faire le point sur leurs besoins.

12.1.3.2. Compétences techniques VS compétences transversales: que certifie-t-on?

La deuxième partie du débat a essentiellement porté sur les difficultés qui il y avait à saisir et à certifier les compétences génériques. Le débat a été ouvert par **Burkart Sellin** (Cedefop), qui a fait remarquer qu'il y avait une différence de fond entre les compétences techniques, relativement faciles à mesurer, et les compétences génériques (compétences méthodologiques, résolution de problèmes, prise de décisions, compétences sociales...), qui sont très difficiles à mesurer, d'autant plus lorsqu'elles sont obtenues de façon informelle.

Juan María Menéndez-Valdés (Confédération espagnole des organisations d'employeurs – CEOE) s'est déclaré entièrement d'accord avec la nécessité de distinguer entre ces différents types de compétences. Il a également ajouté que, pour les employeurs espagnols, il semblait très peu souhaitable d'essayer de mettre en place une reconnaissance des compétences génériques acquises de façon informelle. Il incombe à l'entreprise, au moment de l'embauche et lors du stage probatoire, de chercher à faire le point et de cerner ces compétences. Mais, outre le fait que le coût de ce type de certification est très certainement assez élevé pour l'entreprise, la validité et la fiabilité d'une certification de ce type de compétences lui paraissent très douteuses. Juan María Menéndez-Valdés ne pense pas qu'il vaille la peine d'émettre une accréditation sur ce type de compétences. Il ne pense d'ailleurs pas, de façon plus générale, que le «papier» résolve ce type de problème. Il dénonce même la «*titulite*» (maladie du titre) dont souffrent, selon lui, les différents partenaires sur le marché du travail espagnol, entrepreneurs compris, et il soupçonne fort de la retrouver ailleurs en Europe, y compris à la Commission européenne. En revanche, il lui paraît effectivement essentiel d'introduire des formations susceptibles de développer ces compétences transversales ou génériques dans le cadre de la formation continue.

Cela dit, il est tout à fait favorable à une certification des acquis expérimentiels pour les autres types de compétences. Les entrepreneurs sont, tout comme les salariés, parmi les premiers à réclamer la transparence sur le marché du travail, car elle permet, comme l'a fait remarquer Donal Kerr, une meilleure utilisation des ressources humaines et une meilleure adéquation au poste de travail. Plus rapidement les qualifications informelles seront certifiées, mieux ce sera, car les entreprises géreront mieux leurs postes et les salariés géreront mieux leurs compétences.

Simplement, la certification ne lui semble pas justifiée dans le cas de certaines compétences comme les compétences transversales.

Pour **Donal Kerr** (FÁS), ce n'est pas tant l'opposition entre compétences techniques et compétences transversales qui pose problème, que de savoir ce que l'on certifie. Il rappelle qu'à son sens, et cela est également ressorti de l'intervention de Eugenio Rosa (CGTP) lors de la première table ronde, l'enjeu de la certification des acquis non formels (APL), c'est la

reconnaissance des compétences réelles, quel que soit leur mode d'acquisition. **Il ne s'agit pas de reconnaissance de la formation.** Donal Kerr considère que Nikolaus Bley, par exemple, insiste beaucoup trop sur la nécessité de reconnaître les formations non formelles, notamment la formation continue. Pour Donal Kerr, ce n'est pas tant la formation qu'il s'agit de reconnaître que les compétences standards acquises relativement à ce que demandent les employeurs. Il ne s'agit pas, en tout cas, d'émettre un certificat attestant la participation à un cours, même si la compétence que l'on cherche à vérifier est née de la participation à ce cours. Ce qu'il convient de certifier, ce n'est pas ce que l'on a retenu du cours, mais la compétence réelle du salarié relative aux besoins des entreprises en situation de travail.

Pour **Eugenio Rosa** (CGTP), qui partage en partie la position de Donal Kerr, la participation à un cours a en soi un intérêt et le certificat de réussite à un enseignement également. Pour lui, les deux types de certification sont distincts et se complètent. Il lui semble en revanche évident que le certificat de réussite à un enseignement ne préjuge en rien de la compétence sur le lieu de travail et ne peut en aucune manière se substituer au certificat attestant la compétence professionnelle. Le type de compétence certifiée est différent.

12.2. La méthodologie de la validation des acquis professionnels

12.2.1. Exposés préliminaires

12.2.1.1. *Barbara Jones* ⁽⁴⁷⁾ et *Kari Hajivassiliou* ⁽⁴⁸⁾ – «*The Smart card project*»

Le Tavistock Institute a réalisé une recherche intitulée COMPETE sur l'opportunité et la faisabilité des modes de certification informatisée: cartes à puce (*Smart card*), forums électroniques, formation et certification à distance, etc. Cette recherche a été réalisée pour la Commission européenne qui, vers le milieu des années 90, souhaitait trouver un système flexible de validation permettant d'adapter la très grande variété de systèmes de formation européens, de façon à dépasser les barrières transnationales et à favoriser la formation tout au long de la vie. Elle souhaitait voir comment on pouvait développer la reconnaissance européenne transfrontalière des qualifications et la doter d'instruments informatiques appelés à la Commission «*passports*» ou «*cartes de compétences*».

La Commission a souhaité un état des lieux de ce qui se faisait aux États-Unis, car elle pensait que les États-Unis d'Amérique (EUA) seraient plus avancés que l'Europe. En fait, on s'est rendu compte que ce n'était pas le cas. Il y a 50 systèmes différents aux États-Unis. L'accréditation y a plutôt lieu à travers l'évaluation par les pairs. Il n'y a aucune centralisation

⁽⁴⁷⁾ Université de Manchester.

⁽⁴⁸⁾ Tavistock Institute.

et régulation et on ne progresse que très lentement vers la détermination de standards de compétence.

Pour ce qui est de la formation professionnelle, les Américains sont très en retard par rapport aux Européens et les cartes à puces, notamment, sont très peu utilisées. D'ailleurs, dans l'utilisation générale des cartes à puce, c'est l'Europe qui a le plus progressé. Et même en Europe, où la technologie des cartes à puce est relativement avancée, elle semble difficilement adaptable à la reconnaissance des acquis. En tout cas, elle n'est actuellement utilisée nulle part à cette fin.

C'est dans le développement de l'O*NET (*Occupational and classification system*) que Tavistock a trouvé la plus grande avancée. Il s'agit d'une entreprise collective chapeauté par le ministère américain du travail, visant à remplacer l'ancien dictionnaire (sur papier) des professions lancé en 1930 et supposée aider les personnes au chômage à trouver un emploi. Il sera mis en ligne et le contenu sera amélioré en continu.

Peu de choses donc à intégrer de ce qui se fait aux États-Unis, sans compter que les transferts sont limités par l'importance des différences socioculturelles et institutionnelles entre les deux entités (États-Unis et UE).

12.2.1.2. Kari Hadjivassiliou

Kari Hadjivassiliou décrit en détail le projet de recherche COMPETE lancé par la Commission. Ce projet se concentre sur la recherche des modalités de création du système européen d'accréditation de compétences dont a parlé Barbara Jones.

L'idée est de fournir aux citoyens un mécanisme d'accréditation de compétences accessible en permanence, qui leur permettrait de faire valider leurs compétences, quelle que soit la façon dont elles ont été acquises, sur la base d'un cadre standardisé de compétences. Dans cette vision, l'utilisation des nouvelles technologies joue un rôle central. Deux grands ensembles d'applications électroniques sont envisagés:

- (a) les cartes à puces (*smart cards*) ou cartes portables de compétences (*portable skill cards*) devraient permettre aux individus d'enregistrer leurs formations, qualifications et/ou expériences, ainsi que d'autres données biographiques, au moyen de PC;
- (b) les systèmes d'évaluation et de tests électroniques en ligne devraient permettre aux individus d'obtenir des qualifications ou unités de valeurs qui, à leur tour, pourraient être enregistrées sur la carte personnelle de l'individu.

Cela étant, Kari Hadjivassiliou, tout comme Barbara Jones, maintient une certaine réserve face aux technologies de l'information et de la communication. Nous sommes certes tous impressionnés par la technologie moderne, dit-elle, mais il faut être conscients qu'il y a avant tout des questions clés à résoudre, notamment quant à la façon dont les compétences et les qualifications sont définies et reconnues, quant aux incompatibilités (ou tout au moins aux tensions) existant entre les approches individualistes de la définition des compétences et les

approches en termes d'environnement socioculturel, quant aux contradictions entre éducation/formation et besoins de l'industrie, quant à l'opposition entre compétences pratiques et compétences théoriques (faire et penser).

Ce dernier point se pose notamment dans le cas de l'évaluation en ligne: comment tester les réalisations pour les choses qui exigent un effort physique?

Les deux points clés sont pour Kari Hadjivassiliou les suivants: obtenir un consensus sur la signification du terme de compétence et, à ce sujet, résoudre la question des tensions et contradictions entre la mondialisation et les processus de «localisation» ou «régionalisation» dans l'économie européenne en mutation.

12.2.1.3. Anne-Marie Charraud

Dans la notion de validation, il y a la notion de mesure et cette mesure existe toujours par rapport à un repère ou un étalon, un référentiel. L'une des grandes questions qui traverse les différentes interventions dans cette Agora est: *quel référentiel va-t-on choisir?*

En France, nous avons tranché et, jusqu'à aujourd'hui (mars 1999), la plupart des validations que nous utilisons pour la validation de l'expérience partent des mêmes repères que ceux utilisés pour valider la formation.

Alors que nous sommes tout le temps en train de dire qu'il faut évaluer les acquis en dehors du système de formation, nous avons énormément de mal à fonctionner en dehors de ce que nous connaissons: les dispositifs de formation.

Une autre originalité de l'expérience française tient au fait qu'elle utilise les mêmes certifications pour valider les acquis de formation dans le champ de la formation initiale, de la formation scolaire, de la formation en alternance ou de la formation continue. Nous avons également décidé d'utiliser ces mêmes certifications pour valider les acquis de l'expérience, l'idée étant, comme l'a déjà développé Donal Kerr dans l'exemple irlandais, de ne pas stigmatiser les porteurs de ces qualifications obtenues par validations des acquis.

En France, les quatre objectifs principaux poursuivis à travers la validation des acquis sont:

- (a) dispenser un candidat du diplôme théoriquement requis à l'entrée d'une formation;
- (b) ***dispenser d'une partie du parcours de formation***, ce qui fait gagner du temps et de l'argent; c'est notamment important dans le cadre des formations continuées organisées en entreprise;
- (c) ***dispenser d'une partie des épreuves permettant l'obtention d'un diplôme***, c'est le principe de la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP).

Ces trois premiers objectifs sont très proches les uns des autres dans leur état d'esprit. Le dernier est différent et en rupture avec les précédents. Il s'agit de:

- (d) ***donner*** non plus une dispense d'épreuve mais ***un «certificat de compétence»***.

Or certifier que quelqu'un est capable d'exercer un ensemble d'activités liées à un emploi existant sur le marché du travail est en décalage par rapport à ce qui est traditionnellement

évalué après un parcours de formation: on change de repère. La plupart des repères construits pour la formation laissent entendre que ce qui est évalué, ce sont des activités beaucoup plus larges que celles liées à un emploi. On sait bien que l'un des objectifs fondamentaux de la formation est de permettre à un individu de s'adapter à un ensemble de situations. C'est pourquoi on dit très souvent qu'un diplôme peut être lu comme le moyen de définir la qualification d'une personne. Et on voit bien que quand on utilise le mot «*qualification*», cela n'a pas le même sens que lorsqu'on utilise le mot «*compétence*».

Or, en France, on perçoit depuis tout récemment un basculement. Nous avons commencé la plupart de nos expérimentations de validation des acquis en nous accrochant très fort à ces repères que nous avons construits autour de cette notion de qualification et nous pensons que l'activité de travail permet de développer un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoirs procéduraux, qui sont transférables à plusieurs situation de travail. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il y a des passerelles possibles avec le monde de la formation. Mais nous avons très récemment pris conscience que toute une partie de la population ne peut pas immédiatement démontrer ce degré de qualification, alors que ces personnes-là ont aussi besoin de lisibilité sur le marché du travail. D'où le 4^e objectif auquel il est fait référence un peu plus haut: «*certifier que des individus dans un contexte donné peuvent exercer une certaine activité dans le cadre d'emplois concrets existant sur le marché du travail*».

La mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience nécessite beaucoup de recul et on y rencontre au moins quatre types de difficulté:

- (a) l'écriture et le contenu des référentiels;
- (b) la validité et la crédibilité de l'opération même de validation des acquis;
- (c) la préparation et l'accompagnement des candidats à la validation;
- (d) le financement de cette nouvelle demande sociale que l'on a créée.

L'écriture et le contenu des référentiels

La plupart des référentiels ont été écrits, en France en tout cas, pour valider ce que l'on s'est approprié au cours d'un parcours de formation. Si l'on veut évaluer les acquis de l'expérience, il est très difficile d'y retrouver une liste de données liée à des programmes de formation.

Il est donc nécessaire de réécrire les référentiels de diplômes, afin qu'ils s'appliquent aussi bien après un parcours de formation que pour valider les acquis de l'expérience. En France, on a commencé, depuis 1990 au ministère de l'éducation nationale et depuis 1998 au ministère de l'emploi et de la solidarité, à réécrire les référentiels en partant du descriptif de ce que l'on appelle un emploi type. C'est parce que l'Éducation nationale a été la première à réaliser cette réécriture d'un certain nombre de référentiels qu'elle a été la première à pouvoir mettre en œuvre une procédure de validation des acquis professionnels (VAP). Cette façon de procéder permet de maintenir le principe auquel nous tenons beaucoup en France de **l'unicité des diplômes ou des certifications quelle que soit la façon de les obtenir.**

La validité et la crédibilité de l'opération même de validation des acquis

La question est: *comment s'assurer que la certification résultant d'une épreuve à l'issue d'une formation et celle résultant de l'évolution d'acquis aient la même valeur, soient tout autant crédibles?* C'est un grand débat en France.

À partir du moment où la VAP a pour but, entre autres, de dispenser des épreuves donnant droit à un diplôme, on ne peut plus logiquement utiliser le même système d'évaluation que ceux utilisés pour évaluer les acquis de formation.

En fait, deux démarches sont pratiquées.

(a) La déclaration du candidat:

on donne au candidat la possibilité de prendre du recul par rapport à son activité. On lui demande d'exprimer et de décrire ce qu'il a fait dans des termes permettant de se faire une idée de la nature de l'activité réalisée, des moyens mis en œuvre pour faire, des moyens utilisés pour apprendre à faire. C'est à partir de ces indications fournies par le candidat lui-même que le jury déduit les acquis de l'expérience par rapport aux acquis évalués à travers une épreuve de diplôme. Cette démarche est pratiquée par l'Éducation nationale et par Jeunesse et sports. Elle est assez contestée, tant par le monde de la formation que par le monde du travail. Comment admettre que la déclaration d'un individu sur ce qu'il fait est crédible et valable? Par ailleurs, comment appliquer la méthode à d'autres dispositifs pour lesquels ce qui est important c'est la *performance*?

(b) Le regard de tiers:

partant de l'idée que la preuve de la possession d'éléments de compétence ne peut être donnée que par le regard d'un tiers, des sessions d'évaluation en situation de travail ou en situation de travail simulée sont organisées, l'évaluation étant en fait souvent réalisée par un formateur et un professionnel du domaine concerné.

Cette modalité est plutôt pratiquée par le ministère du travail et de la solidarité.

La préparation et l'accompagnement des candidats à la validation

C'est l'un des objets de discussion et de débat en France. Comment faire pour aider des individus qui cherchent à valoriser leurs acquis d'expérience:

(a) d'une part à rencontrer les institutions qui vont valider ces acquis;

(b) d'autre part à organiser et à mettre en valeur ce qu'ils ont acquis et à préparer ainsi l'opération matérielle de validation.

Le financement de cette nouvelle demande sociale

Jusqu'à présent, il y avait en France un droit à la formation. Va-t-on s'orienter vers un droit à la certification et à la validation de l'acquis de ses expériences? Comment va-t-on le financer? C'est l'objet d'une loi à venir ⁽⁴⁹⁾.

12.2.1.4. Petri Haltia

La validation des acquis est inscrite en Finlande dans la loi sur la formation professionnelle entrée en vigueur en 1994 et insérée en 1999 dans la loi plus générale sur la formation des adultes.

Des examens sont organisés, qui peuvent être passés quelle que soit la façon dont les compétences ont été acquises: formation professionnelle, travail en entreprise ou autre. En passant ces tests avec succès, les candidats obtiennent une qualification reconnue. Il y a pour le moment plus de 300 types de qualifications professionnelles réparties sur 3 niveaux différents. C'est le ministre de l'éducation qui fixe le nombre et la nature des titres de qualification, mais en fait sur proposition des partenaires sociaux et du Conseil national de l'éducation, agence d'expertise chargée de l'assister en matière de politique de l'éducation.

Les qualifications sont constituées de 4 à 8 modules qui peuvent être présentés séparément, mais en Finlande c'est la qualification dans son ensemble qui est appréciée et les gens n'utilisent pas toute la flexibilité du système.

Ce sont les chambres d'examens (250 réparties sur l'ensemble de la Finlande), incluant des représentants des employeurs, des salariés et des enseignants, qui ont la responsabilité de préparer les examens, mais ce sont des organismes indépendants, en général des organismes de formation, qui les font passer.

⁽⁴⁹⁾ Les députés français ont définitivement adopté le 19 décembre 2001 le projet de loi de modernisation sociale. Cette loi, promulguée le 17 janvier 2002, contient d'importantes mesures qui concernent la formation professionnelle et le droit du travail.

Elle instaure en effet la validation des acquis de l'expérience ou VAE, qui est le droit de *«toute personne ayant exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle, salariée, non salariée ou bénévole»* de demander *«la validation des acquis de son expérience pour justifier tout ou partie des connaissances ou aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ou titre délivré, au nom de l'État, par un établissement d'enseignement supérieur»*.

Cette validation est prononcée par un jury *«au vu d'un dossier constitué par le candidat et à l'issue d'un entretien avec lui, ou d'une mise en situation professionnelle»*. *«Il se prononce également sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire»*.

La loi de modernisation sociale a été publiée au Journal officiel n° 15 du 18 janvier 2002, pages 1008 à 1052. La version électronique est accessible à l'adresse: http://www.legifrance.gouv.fr/citoyen/jorf_nor.ow?numjo=MESX0000077L

Pour plus d'information, voir la page du ministère de l'emploi et de la solidarité indiquée ci-dessous: http://www.travail.gouv.fr/dossiers/modernite_social.html

Les tests de compétences sont déterminés par les autorités éducatives de façon à permettre pratiquement toutes les manières de vérifier les compétences des candidats. Dans la pratique, l'idée est d'organiser les tests dans les conditions les plus proches possible des conditions et des tâches qui sont celles de l'emploi. En bref, les candidats font lors des tests ce qu'ils feraient en emploi. Ces tests, qui durent cinq jours, se passent en emploi ou, cas le plus fréquent, en atelier simulé dans un organisme de formation.

Il est aussi possible d'obtenir la qualification ou une partie de celle-ci sans passer de test sur la base d'un portfolio, bien que cette option soit très rarement utilisée.

Depuis le début du programme, quelque 10 000 personnes ont obtenu la qualification. C'est peu, comparé aux 1 000 000 de travailleurs suivant une formation continue en Finlande chaque année. C'est beaucoup, comparé aux 16 000 diplômés universitaires annuels.

Après avoir décrit en détail le système finlandais de validation des acquis, Petri Haltia fait état d'un certain nombre de questions relatives à l'expérience finlandaise, certes, mais aussi d'un intérêt plus général.

Tout d'abord, quels types de formation ou d'acquis devraient être retenus? Les certificats comprennent de 4 à 8 modules, mais, dans certains cas, cela semble trop. Dans certains secteurs, les travailleurs sont tellement spécialisés qu'ils peuvent obtenir certains modules, mais qu'ils n'ont aucune chance de les avoir tous, sauf à suivre des formations complémentaires. Il est vrai que l'une des raisons explicites de la mise en place du système est l'accroissement du niveau des connaissances de la force de travail. Mais les compétences supplémentaires exigées risquent de ne jamais leur servir dans leur travail et ce n'est que pour les chômeurs à la recherche d'un emploi qu'une qualification plus large est à coup sûr utile.

En outre on peut se poser la question de savoir si le but premier de la certification des acquis est atteint. Est-ce que ce sont les gens qui ont acquis leurs compétences en dehors du système formel de formation qui participent aux examens? En effet, si la pratique dominante à l'avenir est que des gens sans expérience préalable suivent de longs cours de formation dans les organismes intervenant déjà dans ce domaine afin de se présenter aux épreuves, alors nous aurons une sorte d'examen de sortie de formation scolaire, plutôt qu'un outil permettant de faire la preuve des acquis non formels.

Par ailleurs, certaines compétences semblent particulièrement difficiles à évaluer, comme les compétences génériques. Dans les recommandations pour la certification professionnelle finlandaise, il est préconisé qu'elles soient évaluées. Cependant, sauf exception (secteur social), elles sont généralement négligées.

En effet, comme l'a dit dans cette Agora le représentant des employeurs espagnols, Juan María Menéndez-Valdés, bien des évaluateurs considèrent qu'il n'y a pas de manière sûre de les évaluer. Il y a même des voix pour dire que l'on exagère de nos jours ce type de compétences.

Un autre type d'interrogation touche au processus d'évaluation formel, dont il importe qu'il soit reconnu comme valable et crédible par l'environnement socio-économique, comme l'a fait remarquer Anne-Marie Charraud. L'évaluation des compétences est encadrée dans le système finlandais par des référentiels précis de compétences et le principe est de créditer chacun de ce qu'il est capable, de ce qu'il a atteint et sur quoi il est jugé. Cela conduit certains à dire que le système d'évaluation des compétences et la formation liée à ce système conduisent à la fragmentation de l'apprentissage au lieu de développer la réflexion critique et la créativité. En réalité les organisateurs de tests semblent viser à des tâches formant un tout intégré et les membres des jurys disent qu'ils considèrent les performances dans leur ensemble et pas seulement les détails. En tant que professionnels expérimentés, ils jugent aussi de la créativité et de l'originalité. Ils basent leurs décisions sur ce qu'ils savent de la vie professionnelle et pas uniquement en fonction des critères qui leurs sont communiqués. Mais cela veut donc aussi dire que le jugement n'est pas complètement transparent et exempt d'ambiguïté, comme on pourrait l'espérer d'un jugement sur les compétences.

Cela signifie que, dans la pratique, il faut être réaliste quant à nos exigences et que l'on ne peut pas attendre de ceux qui ont obtenu la certification qu'ils sachent tout faire et soient bons pour tout emploi.

Par ailleurs, la fiabilité des certifications est très certainement elle-même variable dans le temps et selon le centre d'examen. Pour preuve, le fait qu'en contradiction avec le principe de l'évaluation basée sur les compétences, bon nombre d'évaluateurs ne donnent leur évaluation qu'après avoir vu les résultats de l'ensemble des candidats. La compétence moyenne du groupe, la présence de candidats exceptionnellement capables ou, au contraire, incompetents peut donc jouer sur l'endroit où se situe la frontière entre réussite et échec. Ce biais pourrait être éventuellement corrigé en accroissant la précision et les détails des recommandations nationales (standards) ou en recourant à une banque nationale d'examens. La fiabilité pourrait surtout être accrue en organisant des réseaux nationaux assez étroits, où les membres des jurys puissent échanger leurs idées et interprétations et développer ainsi une compréhension commune.

Nous n'avons pour le moment encore aucune preuve que le marché du travail reconnaisse ce type de qualification, mais, comme l'ont indiqué Mike Coles et Anne-Marie Charraud, la question de la reconnaissance des qualifications et de la non-stigmatisation des certifications des compétences acquises par l'expérience est une question d'intérêt majeur pour la validation des acquis.

Enfin, Petri Haltia fait remarquer que le système mis en place est exclusivement basé sur les compétences acquises directement dans la vie professionnelle. Or les gens apprennent des choses à tout moment et ces apprentissages ne sont pas couverts par les tests décrits précédemment. Le comité finlandais pour le développement de la formation et de l'éducation tout au long de la vie (*lifelong learning*) considère qu'il ne s'agit là que d'un début pour un système plus large. Mais rien n'est moins clair pour l'instant que ce à quoi il pourra ressembler.

12.2.1.5. Marian Nieskens et Ruud Klarus

Aux Pays-Bas, le système de validation des acquis non formels n'en est qu'à un stade expérimental, contrairement à ce qui se passe en Finlande ou en France.

Deux méthodologies de validation ont été présentées par nos collègues néerlandais:

- (a) la première s'appuie sur un portefeuille de compétences et permet d'obtenir des crédits pour des parties de certification. Cela réduit le temps de formation nécessaire pour obtenir la certification totale, qui est la formation courante sur le marché du travail, un peu comme dans le cas de la VAP mise en place en France par le ministère de l'éducation nationale;
- (b) la seconde, qui peut prendre plus de temps, s'appuie également sur un portefeuille de compétences, mais exige en outre l'évaluation des compétences au poste de travail, lors de l'exécution de tâches authentiques.

Marian Nieskens, au vu de son expérience, ne pense d'ailleurs pas que l'évaluation des tâches authentiques, qui accroît le coût social de la validation et rallonge la procédure pour l'individu, apporte un réel avantage par rapport à celle basée sur le portefeuille seul.

De fait, l'une ou l'autre méthode est appliquée selon le secteur et ses exigences propres.

La validation des acquis est en effet le résultat de la nouvelle loi sur la formation des adultes et de deux recommandations du gouvernement, l'une sur l'employabilité, l'autre sur la formation tout au long de la vie, qui ont beaucoup aidé l'expérimentation en termes de financement et en termes de bonne volonté des industries et du secteur de l'éducation.

Mais les standards, eux, sont le résultat d'une recherche empirique et d'une négociation entre les partenaires sociaux.

Le rôle important dans le processus néerlandais que joue le portfolio tient à la notion de compétence que l'on a dans ce pays: la compétence est pour Ruud Klarus une notion holistique intégrant tout autant des capacités cognitives que des capacités pratiques et que des attitudes (capacité à analyser des problèmes et à les prendre en charge, par exemple).

Enfin, pour Ruud Klarus et Marian Nieskens il est évident que la question de la validité et de la fiabilité, également abordée par les intervenants précédents, est une question clé. Pourtant, et de façon peut-être paradoxale, ce n'est pas tant de la validité et de la fiabilité qu'il faut se préoccuper. Elle résulte, en grande partie, d'une question de méthode et d'une question de standardisation des critères. Or, la méthode et les standards, comme le dit Ruud Klarus, «*nous nous en occupons*» en concertation avec les partenaires sociaux, les enseignants et les autorités politiques. Il faut surtout prêter attention à la transparence de la procédure. Tout candidat souhaitant tirer profit de la mesure doit pouvoir savoir depuis le départ comment il sera évalué, quelle est la procédure, etc. Et l'objectivité, qui est une façon de tendre à la fiabilité, implique que les évaluateurs, mais également les conseillers qui aident le candidat,

soient correctement formés. Car l'évaluation dans ce type de procédure est très différente de l'évaluation dans la voie éducative traditionnelle («examination»).

Le développement des procédures d'évaluation des acquis de l'expérience est donc un difficile équilibre entre au moins quatre dimensions:

- (a) ***l'acceptabilité***: il ne suffit pas de désirer le développement de ce type de procédures, il faut encore que les candidats l'admettent et que les entreprises l'admettent;
- (b) ***la fiabilité***: on ne peut pas faire cadeau de la qualification. On doit en revanche la reconnaître et la certifier dans la transparence;
- (c) ***le coût***: l'avenir de la procédure dépend de son accessibilité et de sa faisabilité sociale; les entreprises elles-mêmes pensent bien sûr au coût de cette procédure, et aux gains qu'elle peut générer en réduisant le temps de formation;
- (d) ***la généralité***: il faut veiller à ce que la validation, tout en restant en congruence avec le processus de travail, garde un degré suffisant de généralité. Ce que l'on fait dans une entreprise ne sera pas toujours bon à l'extérieur, or le coût pousse l'entreprise à se limiter à ce qui est utile à l'intérieur.

Les caractéristiques de la méthode d'évaluation des acquis (APL) utilisée aux Pays-Bas sont le reflet significatif de la recherche de ces équilibres:

- (a) validation en fonction de critères standardisés;
- (b) évaluation authentique, par l'observation des réalisations des gens;
- (c) congruence entre le processus de travail et le mode d'évaluation des gens;
- (d) transparence: les gens doivent tout savoir sur le processus par lequel ils vont passer;
- (e) accessibilité en termes de procédure et en termes de financement.

Enfin, pour ce qui est des perspectives des procédures de validation des acquis aux Pays-Bas, la meilleure façon de les développer consiste à partir de la base et à remonter au sommet. Les individus, les candidats, les formateurs, les chefs du personnel, les employeurs individuels sont les meilleurs avocats du système. En travaillant au niveau du système global, on court le risque d'oublier les individus et cela mettra en danger toute la procédure.

12.2.2. Discussion générale sur les méthodologies d'évaluation

Les débats se sont essentiellement déroulés autour de quatre thèmes principaux. Nous avons résumé et classé ici les différentes interventions en fonction de ces quatre thèmes.

- (a) Notre vision de la validation des acquis reste trop prisonnière des systèmes classiques d'enseignement.
- (b) La technologies des cartes à puce (*smart card*).
- (c) Pourquoi certifier les compétences non formelles?

(d) La légitimité des portefeuilles de compétences comme outil de validation.

12.2.2.1. Nous sommes trop conservateurs, trop liés aux systèmes d'enseignement

Riel Miller

Il lui semble que nous cherchons à instaurer les certifications là où nous pensons que nous sommes capables de certifier, alors que nous devrions certifier là où se trouvent les besoins et les futurs emplois.

Nous allons essentiellement vers la certification professionnelle. Nous le faisons avec minutie et précaution, veillant particulièrement à ce que ces certifications correspondent à des références ou standards professionnels. Mais il existe un tout autre domaine, un domaine qui a à voir avec le développement d'Internet, avec la société de la connaissance, avec cette société émergente où l'économie est basée sur des projets et dans laquelle le type de validation et de certification dont nous avons besoin n'a peut-être rien à voir avec des critères ou standards professionnels.

Dans ce cadre-là, nous n'avons sans doute pas besoin d'une certification formelle. La simple approbation d'une tierce partie peut suffire. Cela nous ramène à ce qu'a dit Juan María Menéndez-Valdés sur la validation des compétences génériques.

Ce dont nous avons besoin, c'est sans doute d'une diversité de niveaux de formation. Tous les emplois, toutes les tâches ne requièrent pas le même niveau de robustesse dans la certification. Je crains que ce qui nous a été présenté là ne soit pas suffisamment flexible, ne voit pas suffisamment loin dans l'avenir, soit trop lié aux institutions de formation.

On peut se demander si, et cela est peut-être plus concevable dans le modèle américain, un système basé sur la compétition (j'offre la certification en tant que bureau d'affaires, vous achetez ma certification) ne pourrait pas faire face à une plus grande diversité, à différentes formes de validation et de certification et à des formes qui ne soient pas toutes liées au système scolaire.

Donal Kerr

Donal Kerr considère que Riel Miller a introduit une dimension nouvelle dans le débat. Il pense qu'une des raisons pour lesquelles nous sommes si conservateurs dans notre approche, c'est parce que nous travaillons avec nos enseignants et qu'ils attaquent immédiatement toute certification ayant un degré de robustesse inférieur à celui qu'ils produisent eux-mêmes.

Donal Kerr a été intéressé par l'intervention de Petri Haltia, qui nous a indiqué qu'en Finlande la recherche de critères de référence pour la certification de l'expérience professionnelle est menée par le ministère de l'éducation. En Irlande, où la FÁS s'est engagée dans la construction de critères de référence, on a toutes les peines du monde à engager le ministère de l'éducation dans cette recherche. En fait, les membres de l'Éducation nationale sont toujours à la

recherche de systèmes de compensation à 25 % ou à 50 %, de passerelles, mais résistent à l'octroi de certification complètes.

Hans Bauer ⁽⁵⁰⁾

Il y a effectivement une contradiction entre

- (a) le fait que l'on attache de plus en plus d'importance aux procès d'apprentissage informel et non formel, ce qui devrait nous amener à nous demander si notre procès d'apprentissage formel ne fait pas fausse route, et
- (b) le fait que, dans tout ce qui a été dit jusque-là dans cette Agora sur les différents modèles d'évaluation, les points de référence, les critères de référence sont en fin de compte toujours tirés du procès formel et de standards traditionnels de formation.

C'est contradictoire, mais en même temps légitime. En effet, cette contradiction vient du fait que l'un des buts principaux de la certification des acquis expérimentiels, c'est de combler le déficit de formation là où il y a réellement des défavorisés, des individus qui ne rentrent pas dans les catégories officielles de notre système professionnel. L'un des points centraux est leur formation à de nouvelles compétences professionnelles.

Nikolaus Bley ⁽⁵¹⁾

En référence à l'intervention de Riel Miller, Nikolaus Bley tient à dire que, même en admettant que, du fait de l'évolution de l'emploi, il se pourrait bien que, pour environ 20 % de la population, il ne soit absolument pas important d'avoir de certification, il reste quand même 80 % de la population à laquelle il faut s'intéresser et qui, dans le futur, que ce soit dans 20 ou 30 ans, aura toujours autant besoin de la certification, dans les services ou ailleurs.

Pour la grande masse de la population, avant comme après la formation, la formation continue et la certification continue restent essentielles.

Riel Miller

Riel Miller ne nie pas que l'on conservera dans l'économie des années à venir des personnes impliquées dans la production industrielle. Mais la dominante ne sera plus industrielle dans la société de la connaissance. Il faut donc sans doute se battre sur les deux fronts en termes de politique publique et chercher des réponses aux deux questions suivantes:

⁽⁵⁰⁾ Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB – Association pour la recherche en formation et le développement professionnel), Munich, Allemagne.

⁽⁵¹⁾ Deutscher Gewerkschaftsbund – Bildungswerk.

- (a) Comment améliorer le système que nous connaissons aujourd'hui en donnant aux individus des certifications pour les compétences qu'ils ont acquises et de façon à éviter qu'ils retournent à l'école?
- (b) Comment se préparer à la prochaine économie, celle de la connaissance, qui sera cruciale pour la croissance et la création des richesses dans les 25 prochaines années.

12.2.2.2. Cartes à puce / smart card

Donal Kerr

Donal Kerr s'étonne que le Tavistock Institute n'ait pas cité d'expériences concrètes de cartes porteuses de compétences en Europe et demande aux représentants de l'équipe s'ils en ont trouvé. Il présente alors à l'Agora la carte émise par la FÁS: le certificat national d'artisanat, qui est remis aux gens pour certifier les qualifications artisanales acquises en atelier, en situation. Cette carte ressemble à une carte de crédit. Elle est donnée au porteur en même temps que la certification complète sur papier. Elle est signée par le porteur, mais elle ne contient pas d'information magnétique, tout simplement parce que les entrepreneurs n'ont pas de lecteur et que le jour où ils en auront un, la technologie aura sans doute changé.

En ce qui concerne la dimension internationale, la FÁS s'est limitée à traduire le message porté par la carte en quatre langues: allemand, anglais, français, irlandais.

Jens Bjørnåvold

Toujours en relation avec les interventions du Tavistock Institute, Jens Bjørnåvold reste également un peu sur sa faim. Il y a toute une série de questions qu'il espérait voir aborder concernant la technologie des cartes, support d'information. Est-il possible d'enregistrer les acquis non formels, l'expérience évaluée et reconnue sur une carte informatisée, ou par d'autres moyens électroniques? Quelles sont les limites de cette méthodologie d'enregistrement? Il doit bien y avoir quelques limitations et Jens Bjørnåvold pense qu'il est important de les faire apparaître et d'indiquer quand et où d'autres formes de méthodologie devraient être utilisées. Où est la frontière entre la certification automatisée de la *smart card* et les formes plus compliquées d'évaluation basées sur le dialogue et le portefeuille de compétences, comme celles présentées par Anne-Marie Charraud ou Marian Nieskens et Ruud Klarus? Cette frontière est assez importante.

Kari Hadjivassiliou

Kari Hadjivassiliou rappelle alors qu'elle a conclu son intervention par un appel à la prudence quant à la façon dont on définissait les compétences et dont on mesurait les compétences acquises par l'expérience, et notamment quant aux différences existant entre la façon de mesurer les compétences pratiques et les compétences théoriques. L'équipe du Tavistock Institute est tout à fait consciente de ces limites et a adopté une attitude très réservée sur

l'applicabilité de la *smart card*. En revanche, les membres de l'équipe ont souhaité l'aborder d'un point de vue agnostique, cherchant à tester si cela était applicable ou non.

Ils ne sont pas accrochés à l'idée que les nouvelles technologies sont les meilleures et que la «carte à puce» va résoudre tous les problèmes de l'accréditation et de la certification des acquis expérientiels.

Barbara Jones

Barbara Jones se déclare ennuyée par la question de Donal Kerr concernant l'existence en Europe de cartes porteuses de compétences, *smart cards*, etc. En fait, ils n'en ont pas cherché en Europe.

En revanche, pour les États-Unis, ils ont fait une listes des *smart cards*, *edu-cards* et autres, que le projet était chargé d'étudier. Elle rappelle que l'équipe du Tavistock dans son ensemble est assez sceptique sur l'utilisation des médias pour les compétences. Néanmoins, si l'on utilise les propositions d'O*NET, qui cherche essentiellement à rassembler les familles professionnelles par groupes d'affinité et qui décompose les standards de façon à faire apparaître les contenus et les sous-ensembles d'attributs de compétence caractéristiques des compétences requises, alors c'est une autre affaire: cela n'existe pas en Europe. Il n'en ressort pas nécessairement une carte de compétence. En fait, l'utilisation du terme *smart card* est quelque peu trompeur. Nous avons tendance à utiliser ce terme pour l'ensemble des médias traitant de compétence, ce qui est sans doute excessif.

Hans Bauer

Relativement à l'interrogation de Jens Bjørnåvold sur la frontière entre ce qui est certification automatisée et les autres formes de validation, Hans Bauer considère que, dans la mesure où les compétences professionnelles évoluent avec une extrême rapidité, chaque fois que l'on réussit à définir un standard de référence hautement élaboré il est déjà dépassé, ce qui repose la question de la compétence informelle, qui est toujours plus importante que la compétence reconnue et accumulée.

De ce type de compétence informelle, toujours en avance d'une guerre, il n'est jamais question. Nous en avons un peu parlé ici dans le cadre de la discussion sur les compétences génériques: capacité à anticiper, intuition, pensée associative, etc. qui seront déterminantes dans l'avenir tant dans le procès industriel que dans les services.

Mais nous avons là tout un ensemble de compétences qui ne sont absolument pas de nature objective, mais au contraire subjective, et celles-là ne sont vraiment pas transférables sur une carte de compétences magnétique (*smart card*).

12.2.2.3. Importance de la certification

Ruud Klarus

Ruud Klarus intervient sur l'importance qu'il y a à obtenir des diplômes, à obtenir des certificats. Les recherches faites aux Pays-Bas quant à l'employabilité sur le marché du travail le démontrent. Différentes dimensions peuvent expliquer pourquoi les gens obtiennent un emploi ou non. On a plus de chance de réussite sur le marché du travail si on est un jeune homme blanc. En revanche, si vous êtes d'un milieu défavorisé, si vous êtes une femme, si vous venez de l'étranger, etc. la seule chose que vous puissiez modifier, ce sont les certificats que vous détenez. La seule chose que vous puissiez faire pour améliorer vos chances sur le marché du travail, c'est d'acquérir des diplômes et, bien sûr, il y a des secteurs où cela revêt une plus grande importance: c'est plus important pour travailler dans la santé que pour travailler sur Internet.

Éric Fries Guggenheim

Nous avons jusqu'ici essentiellement parlé de la validation des acquis en fonction de l'activité professionnelle et il est vrai que c'est l'une des motivations principales. Mais l'être humain est un tout que l'on ne peut pas découper en rondelles. L'accès à l'emploi, l'amélioration des conditions de travail ont des conséquences sur les autres facettes de la vie de l'individu, citoyenneté et vie de famille par exemple. Et, notamment, la validation des acquis, par l'effet qu'elle peut avoir sur l'auto-estime de l'individu et sur son rapport au savoir et à l'éducation, peut avoir un effet stimulant pour la formation en général. La validation des acquis est donc un outil puissant dans le combat pour la lutte contre la fracture sociale, permettant de réintégrer les travailleurs dans l'entreprise et les citoyens dans la société, d'en faire des travailleurs plus efficaces certes, mais surtout d'en faire des citoyens plus épanouis.

12.2.2.4. Question sur la légitimité des portefeuilles de compétences dans l'expérience néerlandaise

Niels Jørgen Nordbøge

Niels Jørgen Nordbøge s'interroge en tant que fonctionnaire préoccupé des droits et du respect des voies de recours des citoyens qui font l'objet d'une évaluation et qui estiment qu'elle n'est pas correcte.

Sa question s'adresse assez directement à la délégation néerlandaise, parce qu'elle s'est particulièrement intéressée à l'évaluation individuelle au travers du portfolio. Le travail réalisé par le STOAS est un travail de professionnel méritant le plus grand respect, mais quel est le statut du STOAS, est-ce un organisme privé, public ou semi-public? La question pourrait aussi se poser pour les organismes émettant les *smart cards* éventuelles. Et – deuxième question en rapport – que peut faire l'individu s'il n'est pas satisfait du verdict?

Juan María Menéndez-Valdés

Juan María Menéndez-Valdés s'interroge également sur le portfolio et, notamment, sur le nombre de portfolios déjà constitués, sur le type d'infrastructure dont on doit disposer pour le mettre en place, et sur «qui» supporte le coût de ce portefeuille. La reconnaissance des qualifications est en effet primordiale dans un pays comme l'Espagne, pays d'Europe ayant le triste privilège d'avoir le taux de chômage le plus élevé de l'Union.

Ruud Klarus et Marian Nieskens

Les portefeuilles de compétences sont actuellement réalisés dans le système éducatif et les ressources viennent des commanditaires, que ce soit les établissements scolaires, les entreprises ou les agences pour l'emploi, selon l'endroit où est réalisé le portefeuille de compétences. Les expériences de portefeuilles de compétences sont récentes et le nombre de portefeuilles reste limité, de l'ordre du millier.

Pour ce qui est de l'habilitation à décerner les certifications, ce n'est pas le CINOP ou le STOAS qui sont habilités à le faire. En fait, les certifications sont établies par les centres régionaux de formation sous le contrôle des institutions gérant la formation professionnelle au niveau national. Les voies de recours éventuelles passent donc par ces institutions et l'administration de l'éducation.

12.3. Les conditions de réussite de la validation des acquis professionnels

12.3.1. Exposés préliminaires

12.3.1.1. Jens Bjørnåvold (Cedefop): la question de la légitimité

La question de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels n'est pas une question purement technique et instrumentale renvoyant à l'émission de documents. C'est réellement une question de transformation des «valeurs» admises et reconnues comme légitimes par les parties prenantes essentielles: États, employeurs, employés, familles.

La question de la légitimité du processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels est d'une importance cruciale. La validité et la fiabilité des méthodes d'évaluation et de reconnaissance sont certes très importantes, mais si l'exercice de validation des acquis est en soi jugé non pertinent par les parties en présence, aussi valide et fiable soit-il, il demeure un exercice inutile et il vaut mieux économiser les ressources que l'on y engage.

La métaphore monétaire est utile à cet égard. De même que la valeur de la monnaie n'est pas liée à celle du papier monnaie ni à la qualité de son impression, mais à la confiance que lui

portent les gens (monnaie fiduciaire), la valeur des certifications de la validation des acquis tient avant tout à leur reconnaissance sociale, à leur légitimité.

Or pour parvenir à instaurer un rapport de confiance en faveur des certifications des acquis non formels, il faut donner aux tierces parties la garantie que ces documents reflètent une image réelle de compétences utiles.

Pour Jens Bjørnåvold, cela devrait se faire dans un double mouvement complémentaire:

- (a) de haut en bas (*top down*), où l'État, les autorités éducatives établissent ces certificats et diplômes comme elles l'ont toujours fait, mais en consultation permanente avec les parties prenantes essentielles, employeurs et employés;
- (b) de bas en haut (*bottom-up*), où les entreprises et les branches passent des accords définissant les normes ou standards de compétences du secteur considéré.

Dans les deux cas, la reconnaissance des compétences acquises de manière informelle pose la question du salaire. Dans la mesure où l'accréditation des compétences non formelles reflète de façon légitime des valeurs réelles, des compétences incarnées dans les individus, ou portées par eux, la question de l'augmentation du salaire, du changement de position dans l'entreprise, de possibilités nouvelles en matière de recrutement est tout aussi légitime et ne peut être éludée.

On comprend l'importance qu'il y a alors à garantir que les documents attestant des compétences validées reflètent l'image réelle de compétences utiles, ce qui nous ramène alors, et seulement alors, au problème technique de la standardisation: comment fournir de bonnes informations?

12.3.1.2. José Danilo (CFDT): les enjeux politiques, économiques et sociaux de la validation des acquis

Les expériences qui consistent à évaluer les compétences acquises de façon informelle sont trop récentes, en tout cas en France, et encore très limitées.

L'appréciation de la compétence d'un individu se fait encore, de façon dominante, par le biais du diplôme. Or, si ce modèle est relativement bien adapté à la mesure des compétences acquises dans le cadre de la formation initiale, il convient mal à la validation des nouvelles compétences acquises dans le cadre d'une activité professionnelle et *a fortiori* dans le cadre de situations moins formelles comme dans les activités associatives ou syndicales.

Depuis le début des années 70, la formation professionnelle est devenue une préoccupation sociale forte. Or les résultats, qui ne sont certes pas négligeables, demeurent insuffisants, notamment parce que les salariés ayant de bas niveaux de qualification échappent en grande partie aux diverses actions de formation mises en place.

C'est ce qui a conduit à orienter de plus en plus la politique de formation des salariés suivant une approche de parcours qualifiant, dont l'une des bases de départ est la reconnaissance des acquis.

L'enjeu est celui de la qualification tout au long de la vie et il est de la responsabilité des partenaires sociaux de créer les conditions permettant d'atteindre cet objectif. Nous sommes clairement face à un pari où la reconnaissance des acquis conditionne à la fois la mobilité et la cohésion sociale nécessaires.

En France, le patronat lui-même (MEDEF) développe tout un discours nouveau sur les compétences. Certes les objectifs du patronat sont très ciblés sur la rentabilité et la flexibilité. L'accroissement des compétences est vu par le MEDEF comme le moyen d'adapter le profil des individus au contexte de l'entreprise, comme un préparatif à la mobilité professionnelle tout au long de la vie et à l'amélioration de la productivité. Et si le patronat met en avant le rôle de l'entreprise dans la construction de la compétence, il insiste aussi très fortement sur la responsabilité de l'individu et la recomposition de l'organisation du travail.

Du point de vue syndical, il est essentiel de parvenir à analyser les nouvelles formes de validation des acquis qui sont en train de se mettre en place, afin de voir si elles permettront réellement de *valoriser* la compétence. Les interrogations, du point de vue syndical, portent sur l'usage qui sera fait de tel ou tel dispositif de validation et sur les raisons économiques et sociales qui pousseront à sa diffusion et à sa vulgarisation.

L'un des problèmes essentiels dans ce débat, c'est *le risque de disparition des cadres collectifs de gestion de carrière*. On voit bien les changements qui découleraient d'une gestion des ressources humaines dans laquelle la référence à la qualification serait supplantée par une logique de la compétence. Cette évolution conduirait à la personnalisation du contrat de travail. Cela d'un point de vue syndical n'est pas souhaitable. En revanche, une logique de *valorisation des individus*, traduite dans le cadre collectif, porte en germe une nouvelle dynamique.

Par ailleurs, la partie syndicale doit également réfléchir à la cohérence des différents systèmes de formation/validation/accréditation dans un souci de transparence. Les partenaires sociaux ont un rôle important de régulation à jouer, or les syndicats de salariés laissent trop souvent la voie libre aux employeurs et aux organismes de formation publics et privés dans l'utilisation des systèmes de formation.

Enfin, il convient de renouveler les pratiques syndicales, afin de promouvoir les conditions et l'environnement susceptibles d'inciter les salariés à accéder à la validation et à élargir leurs qualifications: les syndicats doivent aider à l'identification des besoins; ils doivent appréhender l'organisation du travail comme condition de la production de compétences; ils doivent renégocier, au plus près des réalités, les conséquences de la validation des compétences sur les grilles de classification (salaires); ils doivent intégrer le volet «validation formation» de la vie de l'individu dans la problématique plus générale de la réduction du temps de travail.

12.3.2. Discussion sur les enjeux économiques et sociaux de la validation des acquis professionnels et sur sa légitimité

Riel Miller pense que la question essentielle est celle de la façon d'émettre des signaux dans un processus d'investissement, d'allocation des flux et des stocks en capital humain. La comparaison avec la monnaie lui semble donc intéressante.

Mais il faut alors voir plus loin. La monnaie n'est pas toujours produite uniquement par le biais de l'État, ni des banques, elle est aussi émise par des individus.

Il en revient alors à son exposé du premier jour de l'Agora V. Pourquoi ne pas tout simplement tomber d'accord sur le fait que la certification, c'est quelque chose qui peut être produit par toute personne autorisée, légitimée pour ce faire, et pourquoi ne laisse-t-on pas tout simplement le marché tester les différents types de certification, afin de dégager celles qui sont utiles, qui ont des clients, tant employeurs qu'employés?

On retrouverait alors le parallèle avec la question de la monnaie. Tout comme dans le cas de la monnaie, le rôle de l'État serait un rôle d'initiative et d'encadrement.

Par ailleurs, si l'on tient à utiliser cette métaphore d'ordre financier, la monnaie n'est pas l'actif le mieux adapté. Un immeuble aussi est un actif et il a bien plus de parallèles avec le capital humain que la monnaie. Cette dernière est très liquide, alors que c'est loin d'être le cas du capital humain. Le capital humain est toujours plus difficile à transformer en achat et en vente et il prend beaucoup plus de temps à être créé que les simples liquidités.

Mais cette réserve mise à part, le parallèle est à mon sens très intéressant, notamment par rapport au rôle qui échoit à l'État. Il soulève des questions très proches de celles abordées dans le secteur financier, lorsque nous touchons aux questions d'égalité sociale. Comment ouvrir le secteur financier aux gens lorsqu'ils ont peu de moyens?

Le rôle de l'État est très intéressant et très important en termes d'ouverture de l'accès à la validation des compétences. Le parallèle est donc très approprié. Cependant, après tout ce qui a été dit dans cette Agora V, Riel Miller a bien l'impression que l'on s'oriente dans la direction d'un monopole de l'État et que l'on tend à imposer des modèles uniformes et standardisés. Cela nous éloigne de la diversité et de la différenciation que la concurrence permettrait si on ouvrait le processus de certification au marché. Or pour en revenir à la monnaie et au financement, si seules les banques d'État pouvaient dire «ça c'est bon, ça c'est mauvais», on aurait vite fait de constater que l'économie fonctionnerait de façon moins efficace.

Éric Fries Guggenheim rebondit alors sur l'intervention de Riel Miller.

Il est vrai qu'il y a plusieurs types d'agent et d'institution qui émettent de la monnaie. Une lettre de change émise par un individu, c'est de la monnaie. Mais toutes ces monnaies ne valent dans notre système que parce qu'il y a un référent unique, qui est la monnaie nationale et maintenant, en Europe, l'euro. Un euro est un euro, qu'il soit émis par la BNP, par la Banque populaire ou par la Banque centrale européenne. C'est cela qui est important dans la

métaphore de Jens Bjørnåvold. Il faut que les certifications soient reconnues et admises par tous dans l'espace géographique considéré, au même titre que l'est la monnaie, il faut que socialement elles aient un sens. Il ne suffit pas de les émettre au niveau individuel. Par ailleurs, il est tout à fait inadmissible d'avoir différents types de certification qui vont finir par marquer les individus. Si on a un type de certification que l'on donne aux jeunes de bas niveau scolaire, on reconnaît qu'ils ont appris des choses, on leur donne un papier et que se passe-t-il? Ils ont le papier qu'on donne aux jeunes de bas niveau scolaire et, quand ils se présentent devant un employeur, il suffit qu'il voit le papier pour savoir que c'est un jeune de bas niveau scolaire qu'il a en face de lui. Or ce n'est pas notre objectif.

Ce qui nous intéresse dans la certification et notamment dans la validation des acquis, c'est qu'un jeune de bas niveau scolaire qui a des compétences et des connaissances se voit reconnaître ces compétences et ces connaissances et que cela lui permette d'obtenir des certifications qui correspondent à la vraie, à la seule bonne monnaie, la monnaie unique. C'est-à-dire qu'il puisse se réengager dans un processus général de formation et éventuellement trouver un emploi sur le marché du travail correspondant à ce qu'il sait faire.

Par ailleurs, comment Riel Miller peut-il envisager de vendre des certifications? La certification atteste une compétence qui est une qualité liée à un individu. Comment peut-on envisager de vendre un certificat de qualité? La qualité renvoie à un cadre social et culturel, à un jugement collectif. Cela ne se monnaie pas. C'est d'ailleurs en cela que le concept de compétence est dangereux et Éric Fries Guggenheim rejoint sur ce point les préventions de José Danilo. Les entrepreneurs n'ont qu'une idée, c'est que l'on reconnaisse la compétence individuelle et rien qu'elle. Pourquoi? Parce que les entrepreneurs raisonnent en néoclassiques. Ils pensent qu'il faut rétribuer le travail selon sa productivité marginale. Mais fort heureusement jusqu'à présent dans nos systèmes, ce n'est pas ainsi que les choses se passent. Tout est encadré par les négociations collectives, qui privilégient, elles, la notion de qualification. Tout est encadré par un certain nombre de principes qui font que finalement l'entrepreneur se trouve face à un collectif de travail. Dans ce collectif certains sont productifs, d'autres moins, certains sont rapides, d'autres sont plus lents, certains sont intelligents, d'autres sont stupides. Et c'est le cas dans tous les groupes sociaux. L'intérêt du concept de qualification, c'est de donner accès au collectif de travail, c'est que le porteur se voit reconnaître le droit à une place dans l'entreprise, dans l'organisation, etc., quelle que soit sa réelle compétence relativement aux autres membres du collectif. C'est le collectif qui produit et, en fonction de sa qualification, on a droit à une part de ce produit, que l'on soit «paralytique» ou «champion de course à pied», quelles que soient nos qualités personnelles. Et cela, c'est essentiel. Le concept de qualification est un concept *intégratif*. Le concept de compétence est un concept *discriminatif*. Pousser à la recherche de la compétence, c'est pousser à la dilution de ce qu'est le corps social, c'est pousser à la lutte individuelle pour l'existence. C'est justement cette recherche systématique de l'efficacité, de la productivité qui finit par mener à la perte complète des valeurs humaines dans nos sociétés occidentales. Or si, à l'heure actuelle, nous connaissons tellement de difficultés, face aux jeunes des cités notamment, c'est justement du fait de cette cascade de situations d'exclusion née de la recherche absolue de la compétitivité, de la rentabilité individuelle et des avantages

personnels au détriment de la solidarité, de l'engagement commun et de la négociation collective.

En réponse, **Riel Miller** affirme que même si la préoccupation d'Éric Fries Guggenheim est fondée, elle est néanmoins incorrecte. L'existence d'une unité de compte unique n'est pas une garantie du respect des droits sociaux, ni même de la transparence, même si cela peut y contribuer. L'unité de compte unique n'empêchera jamais les gens de distinguer entre ceux qui sont dignes de crédit et ceux qui ne le sont pas, ni les banques d'avoir des listes rouges, etc.

On constate de fait que, de nos jours, les gens n'ont pas réellement droit à la reconnaissance de leur capital humain, à moins qu'ils ne passent par le monopole de l'État. Et, selon Riel Miller, il y a une sorte de collusion implicite entre l'État et les employeurs pour refuser aux gens la reconnaissance de leur capital humain, parce que, comme Jean Michel Joubier l'a dit, lorsque l'on vend sa force de travail sur le marché, s'il y a reconnaissance du capital humain, on est en meilleure position. C'est une position très radicale que de dire que nous devrions développer des systèmes de reconnaissance de la valeur du capital humain, parce que, jusqu'à présent, la plus grande partie du capital a toujours été détenue par les riches, par les banques et par l'État.

Pour lui, il est donc important de ne pas se laisser piéger par cette question de l'unicité de l'unité de mesure et de monnaie unique garantie par l'État. Riel Miller considère que l'enjeu est de parvenir à créer une diversité qui reflète la diversité de la condition humaine et il lui semble hautement improbable qu'un dispositif dominé par l'État, qu'un système standard de priorités, soit capable de répondre à cette diversité humaine et de reconnaître pleinement le capital humain qui est notre principale richesse.

Maria Hélène Ska (Confédération des syndicats chrétiens de Belgique) intervient alors pour rappeler qu'il est essentiel de maintenir de la cohérence dans le système de qualifications et d'emplois. Or, c'est justement le rôle de l'État que d'introduire de la cohérence et de faire en sorte que les parcours des individus soient lisibles par l'ensemble des acteurs. Il est indéniable que le nombre d'opérateurs s'est multiplié dans nos sociétés contemporaines. Il y a tout un ensemble de certifications qui sont données par des firmes privées, notamment en informatique. Elles ont d'ailleurs généralement une durée de vie assez courte. Sans l'intervention de l'État conjointement aux partenaires sociaux pour introduire un peu de cohérence, le système deviendrait totalement opaque et illisible.

Ce faisant, par cette action en faveur de la cohérence, l'État remplit l'un de ses rôles essentiels: garantir la cohésion sociale.

La question se pose alors de savoir quelle est l'autorité légitime en matière de régulation du champ de validation des compétences. C'est une question très importante, parce que c'est à ce niveau que se joue très probablement le lien avec les classifications, les conventions collectives, les rémunérations. Il est évident que l'État et les partenaires sociaux sont parties prenantes. Ce qui l'est moins, c'est à quel niveau la régulation doit se faire. Si on prend l'exemple de la Belgique, la formation professionnelle est de la compétence des régions, les conventions collectives et le droit du travail relèvent de la compétence nationale, là-dessus se

greffe aussi le niveau européen. Donc, à quel niveau peut-on, doit-on mettre en place une régulation?

Burkart Sellin considère que cette question de savoir quelle est l'instance légitimement en situation de reconnaître et de valider les acquis est l'une des questions cruciales dans le débat.

Lorsqu'un morceau du monopole de l'État est remis en cause, comme cela a été le cas avec la loi de 1971 en France, où une grande partie de la prérogative de l'État a été rétrocédée aux partenaires sociaux, on assiste à des transformations qui influent également sur les autres éléments en relation avec le monopole d'État.

Ainsi, lorsque le droit de décerner des *qualifications reconnues*, de valeur équivalente à celles du système formel, en complément ou en supplément, est accordé à d'autres ou est pris en charge par d'autres, cela entraîne une réduction de la représentativité des institutions formelles en place: Éducation nationale, ministère des Länder en Allemagne, dont le monopole exclusif de l'établissement des diplômes est en partie remis en cause.

Et c'est ce qui est en train de se jouer, avec en sus le niveau européen qui se surajoute, puisqu'il y a un double mouvement contradictoire d'abandon de souveraineté vers le haut de la part des États membres et d'abandon de souveraineté des États nationaux vers le bas au niveau des régions et autres autorités locales.

On voit alors se poser à chacun de ces niveaux, avec un degré d'abstraction différent, la question de savoir comment et qui définit les référentiels, les profils sur la base desquels nous pouvons agir de façon différenciée, avec des contenus différents, avec des acteurs différents (privés, publics ou mixtes).

L'important, c'est d'arriver à définir le but commun, l'objectif commun. Or ce qui caractérise notre époque, c'est l'incapacité dans laquelle se trouvent les partenaires sociaux et les autorités politiques, tant au niveau national, régional que local, de faire face à leurs obligations, à leurs devoirs.

C'est l'un des points les plus importants. Nous devons en conséquence réfléchir à des structures qui permettent de prendre en charge la question des méthodes instrumentales compatibles avec les modifications des exigences contemporaines dans ce procès de validation des acquis. Quels instruments, quels méthodes devons-nous respectivement modifier ou développer, partant de l'existant, pour accompagner le développement de la formulation des besoins et des référentiels, de façon à ce qu'ils soient non seulement plausibles, mais encore légitimes? Comment pouvons-nous contribuer à la réussite de ce procès de validation des acquis tant en termes techniques (professionnels) qu'au niveau de cet ensemble d'exigences d'ordre multiple et de nature plus générale qui ont à voir avec les valeurs, les traits de la personnalité, les compétences sociales?

Pour **Jean-Michel Joubier** (CGT), il convient, pour ce qui est du débat sur la validation des acquis, de ne pas perdre de vue le type de public qui est le plus immédiatement concerné.

Aujourd'hui, ce sont ceux qui sont en situation d'exclusion qui ont le plus intérêt à ce que l'on mette en place des systèmes de validation des acquis de l'expérience (au-delà même de la validation des acquis professionnels, qui est plus limitée). Ce sont ceux qui de fait sont passés à travers les mailles des différents types de certification existant dans leur pays, soit en formation initiale soit en formation continue.

Bien évidemment, il est plus que nécessaire d'avoir une réflexion sur la validation des acquis concernant tout le monde, tous les publics, la reconnaissance de leur évolution ou parcours dans le cadre de la formation tout au long de l'existence. Il n'en reste pas moins que le débat politique aujourd'hui tourne autour de la question de savoir comment faire pour donner aux exclus, aux citoyens en grande difficulté, un certain nombre d'outils qui leur permettront de «s'en tirer».

La validation est donc pour Jean-Michel Joubier un enjeu social et cet enjeu est de trois ordres:

- (a) permettre à un individu d'être reconnu pour ce qu'il sait être et faire, lui donner les moyens de négocier avec un employeur potentiel;
- (b) donner aux actifs les outils d'une vraie mobilité, même si c'est sans illusion et si l'on sait que dans nos pays la mobilité est avant tout forcée;
- (c) enfin, mais seulement enfin, donner aussi à l'individu des outils pour entrer plus facilement dans un cursus de formation, notamment en lui permettant de ne pas avoir à refaire des choses qu'il maîtrise déjà, et cela a des incidences monétaires.

L'enjeu est donc avant tout social pour Jean-Michel Joubier et pourtant cela a des conséquences économiques très concrètes. En effet lorsque la validation débouche sur une certification reconnue et considérée comme légitime par les entreprises, cela leur permet d'avoir une politique de gestion des ressources humaines beaucoup plus claire, tant en termes d'embauche qu'à l'intérieur même de l'entreprise.

Cela a donc des incidences politiques, parce qu'une politique claire de certification implique l'intervention des partenaires sociaux et le dialogue avec eux. Cela implique en outre la reconnaissance et la garantie de l'État.

Pour **Jens Bjørnåvold**, les certifications nationales ne sont pas suffisantes, elles donnent des perspectives trop étroites et on ressent dans les entreprises le besoin de développer des standards et des évaluations s'appuyant sur l'observation et la comparaison de ce qui se passe au-delà des États nationaux.

Actuellement les différents projets essaient de développer des standards européens, de créer les bases pour une évaluation européenne. Cette tendance très importante nous lance un défi concernant notre façon traditionnelle de concevoir les qualifications, ainsi que notre façon de penser l'évaluation des compétences non formelles.

Maria Engracia Cardim s'inquiète du manque de précision dans les termes utilisés dans le débat. Le concept de certification est totalement différent du concept de validation des acquis professionnels, lui-même différent de la validation des parcours de vie.

Derrière chaque concept se profile un objectif particulier et on ne doit pas les confondre entre eux:

- (a) établir des profils professionnels;
- (b) valider les itinéraires atypiques professionnels, itinéraires de vie, mixtes...;
- (c) faciliter les reconversions professionnelles;
- (d) prévenir les licenciements des salariés et le chômage;
- (e) permettre l'intégration des exclus.

Les méthodes à mettre en œuvre pour atteindre ces différents objectifs sont elles-mêmes complètement différentes. On ne peut donc pas se limiter à parler seulement des grands principes sur lesquels nous sommes tous d'accord: légitimation, cohérence du système, lisibilité, cohésion sociale, citoyenneté, etc.

Nous sommes bien sûr d'accord sur les principes. Mais au-delà des principes il y a les concepts, les objectifs et les cas concrets des personnes qui diffèrent complètement:

- (a) actualiser le profil d'un actif employé dans une entreprise, c'est une chose: cela peut être résolu par les bilans de compétences, les «*assessment centers*», c'est une situation reconnue et établie;
- (b) reconverter un salarié dont le poste est supprimé – que ce soit dans l'entreprise ou par placement externe –, c'est autre chose;
- (c) mettre en valeur les compétences d'une personne ayant un parcours atypique marqué par la non-continuité et les ruptures, c'est encore autre chose;
- (d) et finalement, intégrer les exclus, les vrais exclus sociologiquement et socialement, c'est encore totalement différent; on ne peut se contenter des «*assessment centers*» et de prouver l'existence de compétences. On doit, en outre, les «récupérer» en leur donnant des compétences sociales qui sont susceptibles de faire naître la volonté de s'insérer.

Nous sommes de fait placés devant un kaléidoscope. L'exclusion n'est pas un problème à une seule face.

12.3.3. Table ronde des partenaires sociaux: la validation des acquis. Que pouvons-nous construire ensemble?

12.3.3.1. Juan María Menéndez-Valdés – Confédération espagnole des employeurs

Il est incontestable que nous vivons dans une société complexe, dans laquelle les formes de l'apprentissage ne se limitent pas à la fonction classique de l'école; pourtant les mécanismes traditionnels se limitent à la reconnaissance et à l'accréditation des apprentissages réalisés selon les modalités les plus académiques et les plus formelles.

La création de mécanismes permettant de détecter et de valoriser les apprentissages non formels a donc un intérêt et une utilité indéniable. Les questions qui se posent portent alors sur le fait de savoir qui doit définir ces mécanismes.

Juan María Menéndez-Valdés répond à cette question en distinguant trois niveaux: le niveau social, le niveau de l'entreprise et le niveau individuel.

- (a) **Au niveau social**, il est évident que, dans notre environnement, les administrations publiques interviennent quasiment sous forme de monopole pour ce qui est de la fixation des règles concernant les profils professionnels standards.

En bonne logique, il appartiendrait donc aux pouvoirs publics de décider des innovations à appliquer en matière de reconnaissance et de validation des compétences acquises par des voies non formelles, la validation et l'accréditation des compétences non formelles devant se faire relativement au système national de référence. La validation et la certification de compétences isolées n'ont pas de sens en dehors d'un système modulaire, et elles sont alors des étapes permettant d'accéder à une qualification standard.

L'Espagne a récemment créé l'Institut des qualifications, dont la mission est d'élaborer un système national de qualifications servant de référence commune aux trois sous-systèmes de formation professionnelle qui existent dans le pays (initiale, continue et destinée aux chômeurs) et permettant d'intégrer la problématique de l'accréditation des acquis.

Si l'accréditation des acquis ne pose pas de problèmes pour un certain nombre de compétences techniques transversales, Juan María Menéndez-Valdés pense en revanche qu'il n'est ni souhaitable, ni même possible de valider les compétences transversales liées à des compétences cognitives particulières (planification, prise de décision, résolution de problèmes) ou à des aptitudes sociales (communication, travail en équipe). Ces compétences sont importantes, mais une certification qui prétendrait les accréditer officiellement ne serait pas crédible.

- (b) **Au niveau de l'entreprise**, le concept de qualification se traduit par le profil des compétences exigées pour un poste concret de travail. Les constellations de compétences requises sont très précises et ne sont pas prises en compte par les systèmes nationaux. Juan María Menéndez-Valdés ne pense pas que l'intervention publique soit souhaitable à ce niveau. Elle serait inutile et, au pire, freinerait le développement des entreprises les plus en pointe, celles sortant du cadre de référence traditionnel.

C'est donc aux entreprises de prendre ces compétences en compte par le biais de leur système interne de gestion des ressources humaines et dans le cadre de la négociation collective, afin de préparer les conventions collectives.

- (c) **Au niveau de l'individu**, le concept de qualification se réfère au patrimoine complet de compétences que possède une personne. Il peut s'exprimer dans un CV et reprend à la fois:

- (i) les compétences certifiées par référence aux normes nationales;
- (ii) les compétences documentées par d'autres moyens;

- (iii) les compétences non documentables qui seront évaluées par l'employeur à l'embauche.

La validation des acquis non formels doit permettre de faciliter la preuve du deuxième type de compétences.

Pour ce qui est de ce que nous pouvons construire ensemble, l'important est de faciliter l'articulation des dispositifs existant à l'échelle nationale, afin de pouvoir véritablement développer la mobilité des ressources humaines dans un marché européen.

- (a) Pour la mobilité face à l'emploi, l'amélioration de la transparence des certificats émis par les systèmes nationaux, y compris ceux qui tiennent compte des apprentissages antérieurs, est essentielle et la voie la plus réaliste semble aujourd'hui être celle des suppléments aux certificats avec un format commun.
- (b) Pour la mobilité face à l'éducation et à l'apprentissage, il conviendrait de tenir compte de manière spécifique des systèmes de validation des apprentissages antérieurs, de façon à permettre aux individus de s'engager dans des études formelles dans un autre État membre.

12.3.3.2. Hjørdis Dalsgaard – ministre danois de l'éducation

Le système éducatif que le Danemark aimerait avoir est un système qui offre de la formation à tout type d'adultes sans considération de leur base de départ. Cela implique qu'il faut particulièrement s'occuper des personnes ayant de faibles niveaux scolaires, parce que ce sont elles qui ont le moins tendance à utiliser le système de formation des adultes.

Nous voudrions un système dans lequel les gens croient à la formation tout au long de la vie. Mais cela implique que les gens doivent avoir le sentiment d'en être capables. Il faut qu'ils apprennent à apprendre et cela doit s'apprendre dès l'école primaire. Cela a donc des conséquences sur l'ensemble du système éducatif.

En outre, il est de la responsabilité de l'État, et donc du ministère de l'éducation, d'aider les individus à trouver leur voie à travers le système.

Au Danemark, on pourrait penser que cela fonctionne déjà. Un Danois sur deux participe bon an mal an d'une façon ou d'une autre à une action de formation et les adultes croient à la formation tout au long de la vie, comme le montrent les enquêtes que nous faisons. Mais nous ne pensons pas que le système fonctionne suffisamment bien encore.

L'intérêt porté aux qualifications non formelles est un exemple nouveau. Il vient de l'évolution du marché du travail. Le taux de chômage a beaucoup baissé et nous avons besoin d'intégrer tout les travailleurs adultes au marché du travail. Nous essayons même de les pousser à retarder leur accès à la retraite.

Nous avons commencé en 1993 à mettre sur pied une reconnaissance des qualifications non formelles dans le cadre de la formation professionnelle pour les adultes (+ 25 ans). Les adultes suivent des formations, dans le cadre de l'apprentissage notamment, dans les mêmes conditions que les jeunes, mais ils peuvent être exemptés d'une partie du programme en fonction de leurs acquis.

Par ailleurs, nous avons mis en place un système de certification pour adultes, accessible par le biais d'une formation continuée à temps partiel. Cette certification est construite sur quatre niveaux:

- (a) formation de base;
- (b) formation postsecondaire pour adulte;
- (c) diplôme;
- (d) *master*.

Il faut théoriquement six ans pour obtenir le *master*. Mais l'idée de base est en fait de combiner l'expérience professionnelle, les éléments provenant de l'éducation populaire (formation pour «l'éclairage de la vie» ou *folkeoplysning*), etc., chaque individu composant son parcours individuel en fonction de ses acquis propres. L'intérêt est pour nous que le système soit à la fois:

- (a) un moyen de faire clairement apparaître les compétences dont on dispose dans l'économie;
- (b) un système correspondant à la demande et aux besoins de chaque adulte.

12.3.3.3. *Nikolaus Bley – DGB Nordrhein-Westfalen*

Relativement à notre thème (comment s'adapter à la société de la connaissance dans laquelle nous sommes en train de nous installer), il y a une discussion de fond à mener, celle sur *l'avenir du travail*. Dans la société de la connaissance il ne faudra pas uniquement connaître, mais il faudra bel et bien travailler. Et cette question est à résoudre d'urgence, pour que nous puissions adapter notre système éducatif tant initial (de base) que continu (non formel).

Face aux transformations qui nous touchent dans tous les domaines, mais notamment dans l'organisation du travail, que font les partenaires sociaux? Que peuvent-ils faire en commun? Peuvent-ils avoir des intérêts communs? Tant en ce qui concerne la formation formelle que la formation informelle, la question centrale est celle des intérêts. Et les intérêts divergent.

Certes les employeurs ont intérêt à l'information sur les forces de travail dont ils disposent. Ils ont un grand intérêt à cerner le potentiel de connaissances dont ils disposent et qui n'apparaît absolument pas dans le procès de travail tel qu'il est organisé actuellement.

En revanche, les employeurs n'ont aucun intérêt à ce que ces connaissances soient certifiées, parce que cela va entraîner des revendications salariales.

Pour les salariés, l'intérêt va bien entendu en sens opposé. Le recensement, la validation et la certification des connaissances acquises de façon non formelle renforcent leur position sur le marché. Ils ont quelque chose en main qui dépasse leur simple et immédiate personne et qui leur permet de faire apparaître clairement leurs qualifications.

Dans un monde en transformation constante, où la déqualification guette à chaque instant tout actif, la certification des acquis informels et non formels est une mesure de politique sociale. Il faut le dire clairement. C'est une intervention publique qui permet de garantir la position des salariés face à une profonde modification du marché. C'est en cela que nous, syndicats, considérons que c'est une bonne chose et une chose juste.

Au-delà on observe encore une fonction essentielle de la certification et du processus qui permet de l'obtenir, celle de redonner aux individus le goût à l'apprentissage, d'inciter à l'apprentissage en redonnant confiance aux gens et en leur permettant d'acquérir des modules, des unités de valeur ou des crédits. Quant à cet aspect, la stimulation du désir de se former, l'État et les employeurs sont loin d'être les seuls concernés, c'est tout particulièrement le rôle des confédérations syndicales.

Il est en tout état de cause très important que le système de formation initiale, l'école, soit à même de préparer les gens à une situation où ils auront la nécessité de se former; il faut qu'elle leur donne la capacité de bénéficier de la formation continue. Cela signifie qu'il faut installer très tôt la capacité d'apprendre.

Mais cela ne suffit pas, bien sûr. Il faut également que se mettent en place des outils, des modalités, rendant possible la formation tout au long de la vie, comme, par exemple, les possibilités de congé de formation.

Pour nous, en Allemagne, les choses ne sont pas faciles, parce que le système allemand est très rigide. L'Allemagne est un grand pays où les Länder ont la charge de la politique de formation et il est très difficile d'y introduire et d'y diffuser de nouvelles idées, d'autant plus difficile que le thème est plus complexe.

Du côté syndical, nous essayons bien de faire quelque chose, mais l'atmosphère générale est défavorable à la formation continue. Nous ne pouvons que très difficilement compter sur le soutien de l'État. Les bénéficiaires potentiels de la formation sont eux-mêmes difficiles à mobiliser et les employeurs y sont très fortement opposés.

Finalement, si l'on se demande «que faire ensemble au niveau européen?», comment croire à l'efficacité d'initiatives partant du sommet, telles que le projet *smart card*, par exemple? Il faut être beaucoup plus pragmatique et, en particulier, s'appuyer sur les développements qui sont communs à plusieurs pays, de façon à les faire évoluer dans un sens conforme à l'intérêt général.

12.3.4. Discussion générale

En introduction de cette discussion générale, **Éric Fries Guggenheim** résume l'impression qu'il a retirée de cette Agora jusque-là. Il a l'impression qu'il existe une volonté commune de favoriser les acquis, mais il a également la très nette impression que les raisons pour lesquelles nous souhaitons développer la valorisation des acquis restent très variables selon les partenaires, que ce soient les employeurs, les salariés ou les décideurs politiques. Ce que nous avons en commun, c'est, visiblement, un intérêt certain pour cette validation des acquis, mais ce n'est jamais sur les mêmes points que nous sommes d'accord, d'où la question justement: comment construire quelque chose ensemble?

Pour **Niels Jørgen Nordbøge** il n'y a pas de réponse simple à cette question. Le dialogue pourrait en être une. Le Danemark a ainsi une longue tradition de négociation tripartite. On y considère que les partenaires sociaux ont naturellement droit à la parole et leur mot à dire quant au caractère général des programmes éducatifs.

Le dialogue a lui-même des répercussions sur le mode de financement de la formation. Tout d'abord, les programmes éducatifs dépendent du ministère de l'éducation, tandis que les formations pour le marché du travail dépendent du ministère du travail, et ce sont deux types de financement très différents qui confluent vers chacun de ces systèmes.

Ensuite, pour les années à venir, nous nous orientons au Danemark vers une augmentation du financement des programmes éducatifs par les entreprises et sans doute également vers une augmentation de la part à la charge des individus. Mais tout cela est bien évidemment le résultat d'un processus négocié de façon tripartite.

En prolongation de cette discussion, **Marian Nieskens** souhaiterait réinterroger les participants de l'Agora V sur l'opposition entre approche de haut en bas, approche hiérarchique ou *top-down*, et l'approche de bas en haut, approche participative ou encore *bottom-up*.

En ce qui concerne les Pays-Bas, au cours d'une recherche effectuée pour le ministère des affaires économiques, on a pu constater que ce n'est pas tant la méthode utilisée qui importe, que la manière dont les partenaires sociaux sont impliqués. Cela étant, en ce qui concerne la validation des acquis, l'approche aux Pays-Bas est clairement *bottom-up* et on court le risque de ne pas arriver à la pleine application d'un principe pour le moment en simple voie d'expérimentation. Mais qu'appelle-t-on approche *bottom-up* ou *top-down*? Et, finalement, pourquoi cette interrogation sur une approche *bottom-up* ou *top-down*? S'agit-il de chercher à donner une orientation commune aux différentes méthodologies mises en œuvre en Europe?

Avec Donal Kerr et avec les collègues portugais également présents à l'Agora V, le CINOP a essayé d'évaluer la valeur d'une approche européenne commune, qu'elle soit *bottom-up* ou *top-down*. Il en ressort qu'il n'est pas certain qu'il soit clairement dans notre intérêt d'avoir une approche commune. Ce n'est pas en standardisant les méthodes ou les critères utilisés que nous trouverons un avantage, mais peut-être est-il plus réaliste, à ce stade, d'essayer d'avoir

davantage de transparence dans nos procédures d'évaluation des acquis, plutôt que de rechercher une même approche.

Petri Haltia (*université de Turku*) rejoint Marian Nieskens sur le fait que la distinction entre approche par le haut et approche par le bas n'est pas aussi clairement définie et tranchée que cela peut apparaître *a priori* dans certains cas. Le système finlandais semble bien être *top-down*, puisque c'est le ministère de l'éducation qui en a la responsabilité et l'initiative. Mais les partenaires sociaux sont en réalité impliqués dès le début. Ensuite, les exigences sur les standards sont en fait décidées au niveau des jurys et des évaluateurs et de l'organisation des tests. Or, les partenaires sociaux interviennent de fait aussi à ce niveau, puisque les évaluateurs sont des professionnels et donc l'approche est peut-être aussi une approche du bas vers le haut.

L'expérience portugaise est, elle aussi, basée sur le tripartisme, comme le rappelle **Eugenio Rosa**. C'est une expérience ancienne, puisque la commission nationale tripartite de certification a été créée en 1991 et que, dans cette commission, huit sous-commissions par secteur ont été créées à partir de 1994.

Les résultats tangibles sont peut-être encore peu visibles pour ce qui est de la validation des acquis: deux certifications – l'une dans le secteur de la formation de formateurs, l'autre concernant les chauffeurs de taxi –, mais les objectifs de ces commissions ont été fixés de façon excessivement ambitieuse. Elles avaient pour objectif de parvenir à la certification non seulement des compétences obtenues par l'expérience professionnelle, mais également de celles obtenues par la formation et cela a augmenté les difficultés à obtenir un consensus.

Au cours de ces discussions tripartites est également apparue la très faible disponibilité des personnes mandatées, ces commissions étant toutes composées de membres ayant de multiples autres occupations et ne disposant donc généralement pas des informations appropriées pour discuter des profils à la base de ces qualifications.

Cela dit, clairement, au Portugal, la certification des acquis passe par la commission tripartite, dont le secrétariat est assuré par le ministère du travail (et non pas de l'éducation, comme c'est le cas dans certaines autres expérimentations présentées au cours de l'Agora).

Burkart Sellin revient alors à une autre question qu'il considère comme centrale, à savoir la question de la structure de l'offre de formation.

Tout le monde semble d'accord pour dire que les adultes sont aujourd'hui confrontés à la nécessité de la formation et qu'ils sont placés dans l'obligation d'accéder à la formation continue et de se former tout au long de la vie. Il y a eu beaucoup de débats à ce sujet et 1997 a été l'année de la formation continue, au cours de laquelle la nécessité de la formation tout au long de la vie a été mise en évidence. Mais il y a là un réel paradoxe. En effet, si toutes les différentes forces politiques, les différents acteurs sociaux, etc., ne parlent que de son développement, en revanche, dans la pratique, la structure de l'offre reste quant à elle loin derrière, bien en deçà des besoins.

On a laissé se développer de façon anarchique le marché gigantesque et juteux de la formation continue. Mais n'y ont accès qu'un certain nombre d'individus solvables ou dont la formation est payée par des tiers.

Il reste en revanche beaucoup de gens qui n'ont pas les moyens de se former et dont la formation n'est prise en charge par personne. Il y a de plus en plus d'exclus, la polarisation s'accroît et le processus d'exclusion n'est pas corrigé comme il devrait l'être par la formation continue.

Cela ne touche pas que les jeunes au moment de leur passage à l'école, mais les adultes en général. La réglementation publique, les conventions collectives, le marché lui-même sont totalement insatisfaisants, car incapables de permettre aux projets individuels de se réaliser réellement.

Il faut donc améliorer la structure de l'offre de formation et trouver un correctif à ce marché particulièrement anarchique. Malheureusement, les seuls qui aient intérêt à la résolution de ce paradoxe, les organisations de travailleurs, les associations de citoyens, les autorités locales, ne sont pas en état de le réaliser, ni de dépasser les injonctions et les «y-a-qu'à».

Or, on ne peut pas continuer à laisser de 40 % à 50 % de la population en dehors de tout accès à la formation continue. C'est là le thème plus général qui est en arrière-plan de cette Agora: la nécessité non seulement de la validation des acquis, mais encore de la création de formes tout à fait nouvelles de certification et de qualification. On ne doit pas se contenter d'accompagner le processus de création de la société de la connaissance, on doit le prendre en main, l'influencer, de sorte à ne pas toujours être l'objet, mais également le sujet participant à sa mise en forme.

Nicolas Bley rappelle que, dans son pays, comme il l'a déjà laissé entendre lors de la table ronde, il existe un conflit culturel sévère entre les partenaires sociaux. La culture du tripartisme propre au Danemark, aux Pays-Bas, voire au Portugal, n'existe pas en Allemagne. Il y règne un consensus social et l'on s'en contente. Or cela est peut-être contre-productif, car il existe très certainement des situations où tout le monde est gagnant (des situations gagnant/gagnant ou *win-win*). Quand dans une entreprise, pour prendre un exemple néerlandais dont a parlé Ruud Klarus hors Agora, on décide que tous les collaborateurs seront évalués, c'est-à-dire que tous les travailleurs de l'entreprise devront élaborer leur portfolio, la situation gagnant/gagnant réside dans les faits suivants:

- (a) les salariés obtiennent leurs certifications, qui sont aussi valables hors de l'entreprise, ce qui est très important, parce que si l'entreprise ferme, par exemple, ils peuvent recommencer ailleurs;
- (b) l'entreprise sait, quant à elle, de quel potentiel elle dispose, en qualifications auxquelles elle n'avait tout simplement même pas pensé, et qui ouvrent des possibilités de développement;

- (c) enfin, au niveau social, cette solution gagnant/gagnant est profitable, puisque profitant à tout un chacun, elle profite à la société. Par exemple, dans le cadre de la mondialisation, c'est un avantage concurrentiel pour l'économie nationale face au reste du monde.

Riel Miller souhaitait quant à lui que le débat soit quelque peu déplacé sur un plan différent, un plan prospectif ou d'avenir. Nous nous retrouvons trop souvent dans des débats d'arrière-garde. Si les travailleurs industriels d'aujourd'hui doivent devenir les travailleurs de la société de la connaissance de demain, ce sera avec plus de formation scolaire et plus de connaissances techniques que l'on y parviendra. Les travailleurs ont besoin de plus de capacité qualitative de définir des objectifs, de faire des choix, de se motiver et de trouver des connexions dans les réseaux.

Une grande partie de notre discussion, dans cette Agora et ailleurs, revient à essayer de voir comment ils pourront obtenir le signe, le badge, le titre qui leur permettra d'atteindre de plus haut salaires, de coller au plus près au système éducatif et au système d'emploi existant. Riel Miller n'a rien à redire contre le fait de gagner mieux et de trouver plus facilement à s'employer, mais il faudrait aussi que nous puissions réfléchir à un système alternatif à même de préparer l'avenir.

Jean-Michel Joubier se déclare lui-même frappé par notre difficulté dans le débat à sortir de la sphère de l'éducation. Tout nous ramène à l'éducation formelle, aux organismes de formation, etc. Or la question est *«est-ce que la validation des acquis non formels présente un intérêt?»*, ce qui entraîne ensuite la question *«que valide-t-on?»*. Or si nous avons accepté de participer à cette Agora, c'est bien parce que nous pensons que l'activité de travail est formatrice et qu'elle apporte des connaissances à des gens qui n'ont pas suivi de formation donnée, connaissances que l'on peut valider.

Pour lui la validation des acquis professionnels est un moyen d'interpeller, de faire bouger, de faire évoluer la conception que l'on se fait de l'**éducation** dans nos différents pays. Il ne s'agit donc surtout pas de s'aligner sur elle.

Par ailleurs, pour ce qui est de la question de la mobilité qui est aujourd'hui posée au niveau de l'Union européenne, il nous faut bien un minimum de repères communs et pas seulement de données dans lesquelles chacun va «piocher» ce qu'il souhaite. Il faut bien un minimum de convergences, cela pose donc la question des référentiels et de la certification et surtout celle de savoir comment on certifie et qui certifie.

Comment va-t-on avancer de manière cohérente et convergente? Il ne s'agit pas d'avoir un système uniformisé, c'est impossible, nous avons tous des cultures et des réalités trop différentes, mais il faut au moins que nous puissions nous entendre et discuter. Le débat reste finalement insatisfaisant, car il part un peu dans toutes les directions, alors qu'il devrait se recentrer sur la question de la validation.

Dans le prolongement de ce qui a été dit par Jean-Michel Joubier, **Anne-Marie Charraud** s'étonne du poids (pour ne pas parler de pollution) de la formation dans nos débats sur la question de la validation.

Nous fonctionnons tous très largement comme si seuls les gens de la formation étaient capables de valider des acquis. Or, quand il s'agit de définir des règles communes d'usage de la certification, de lisibilité des travailleurs dans l'espace national, nous nous rendons compte que les partenaires sociaux peuvent très bien être pris en compte et doivent l'être. Parallèlement, nous nous rendons compte qu'il y a d'énormes difficultés à envisager des règles communes dans un espace européen, puisqu'elles renvoient à des normes totalement intégrées, à des histoires culturelles et à des contextes sociétaux précis.

En fait, en tant que consommateurs de certification, c'est sur la question de l'offre de certification que nous devons être très clairs, plus que sur l'offre de formation. Nous nous rendons bien compte au cours de nos débats que nous sommes face à un marché de la certification et on voit bien que ce marché comporte des éléments très inégaux; ce qui est validé et transmis est en effet très différent selon l'offreur de certification:

- (d) les certifications qu'offrent les formateurs (est-il nécessaire de valider tout ce qui est transmis en formation?);
- (e) les certifications négociées construites sur la base de référentiels élaborés par les partenaires sociaux (il faudrait évaluer les modalités de validation des acquis informels);
- (f) toute cette offre de certification qui nous vient d'organismes privés, d'éditeurs, d'entreprises fabriquant des automates d'autoévaluation et d'autoformation.

Quand on est un individu, un consommateur, il est très difficile de distinguer ce qui est important dans toute cette offre.

En France, mais ailleurs en Europe également, au Danemark par exemple, on est obligé d'envisager des dispositifs d'orientation pour expliquer aux personnes, en fonction de ce qu'elles visent tant en termes de travail que de développement personnel, quel est l'offreur de certification le plus adéquat. Ce n'est qu'ensuite qu'on s'interrogera sur l'offreur de formation.

En conclusion de cette longue séance de discussion générale, **Jens Bjørnåvold** a cherché à résumer ce que l'on avait entendu et appris au cours de cette Agora. L'Agora V aura donné une vue générale de ce qui se passe en Europe. L'Agora aura été la confirmation de ce qu'une nouvelle tendance se dégage en Europe. On s'y efforce de construire un pont entre la formation initiale, la formation continue et la formation non formelle. Les différentes introductions et contributions des représentants des différents pays l'ont confirmé:

- (a) nous avons entendu parler d'un système fondé sur les compétences qui fonctionne à grande échelle en Finlande;

- (b) nous avons vu comment, au Danemark, un système faisant le pont entre acquis non formels et formation était en train d'être mis sur pied;
- (c) aux Pays-Bas, nous avons pu découvrir l'importance du travail à la base, dans les processus de validation des acquis;
- (d) en France, le débat entre dispense partielle d'éléments du cursus de formation sur la base des déclarations des individus concernés en vue de poursuivre un processus de formation qualifiante, et certification des acquis par des tiers en vue d'une reconnaissance ouverte de la qualification s'est avéré particulièrement «prégnant», opposant deux logiques, deux conceptions de la compétence, deux ministères...;
- (e) au Portugal, c'est l'importance du travail tripartite sur les certifications qui est frappant dans une volonté de faire le lien entre les différentes formes d'apprentissage;
- (f) en Espagne, les efforts pour intégrer un système encore très éclaté de formation professionnelle sont tout à fait marquants de cet effort très sensible en Europe pour construire un pont entre les différents domaines de formation et d'apprentissage.

C'est nouveau. Cela n'existait pas il y a quelques années, et l'évaluation est l'élément central dans ce changement. Cela, l'Agora V l'a très clairement montré.

Bien évidemment, nous avons aussi le défi de Riel Miller. Et peut-être avons-nous tous l'impression d'être un peu enfermés dans ce mode de pensée industriel et de ne pas être capables de prendre en compte l'ensemble des défis de ce XXI^e siècle qui s'ouvre devant nous. Mais il est très difficile de chercher à structurer l'évaluation des acquis et, simultanément, de voir comment créer des modes d'évaluation capables de prendre en compte tous les défis du XXI^e siècle.

Nous avons dans cette Agora confirmé la tendance; Riel Miller a pointé du doigt le lieu d'un défi. Mais la discussion autour de ce que sont les défis n'a pas encore réellement eu lieu et reste à mener.

13. Liste des participants

Ahola Jorma	Ministère de l'éducation – Helsinki, Finlande
Bauer Hans G.	GAB – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – Munich, Allemagne
Bley Nikolaus	DGB, Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e.v. Düsseldorf, Allemagne
Cardim Maria Engrácia	INOFOR – Instituto par a Inovação na Formação Lisbonne, Portugal
Charraud Anne-Marie	Ministère du Travail et de la Solidarité – Paris, France
Coles Mike	Qualifications and Curriculum Authority Londres, Royaume-Uni
Dalsgaard Hjørdis	Undervisningsministeriet – Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) – Copenhague, Danemark
Danilo José	CFDT, Confédération Française Démocratique du Travail Paris, France
Duchateau Roland	VDAB, Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding – Bruxelles, Belgique
Fernandez Luis Miguel	Confederación Sindical de CC.OO. – Madrid, Espagne
Hadjivassiliou Kari	The Tavistock Institute – Londres, Royaume-Uni
Haltia Petri	University of Turku, Research Unit for the Sociology of Education (RUSE) – Turku, Finlande
Jones Barbara	The Manchester Metropolitan University Manchester, Royaume-Uni
Joubier Jean-Michèl	CGT – Confédération générale du Travail Montreuil, France
Kerr Donal	FAS – The Training and Employment Authority Dublin, Irlande
Klarus Ruud	STOAS – Wageningen, Pays-Bas
Mchugh Michael	ICTU–Irish Congress of Trade Unions – Dublin, Irlande
Menéndez-Valdés Juan M ^a	CEOE – Confédération des Employeurs Espagnols Madrid, Espagne
Miller Riel	OECD-SGE/AU – Paris, France
Mitchell Ayse G.	ILO/OIT, Organisation Internationale du Travail Genève, Suisse

Nieskens Marian	Centrum voor innovatie van opleidingen Hertogenbosch, Pays-Bas
Nordboege Niels J.	Undervisningsministeriet – Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) – Copenhagen, Danmark
Reid Kevin	IBEC, Irish Business & Employers Confederation Dublin, Irlande
Romijn Clemens	Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen Nijmegen, Pays-Bas
Rosa Eugenio	Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses Lisbonne, Portugal
Ska Marie-Hélène	ACV - CSC, Confédération des Syndicats Chrétiens Bruxelles, Belgique

CEDEFOP

Bjørnåvold Jens

Fries Gugenheim Éric

Sellin Burkart

Stavrou Stavros

Van Rens Johan

Westphalen Sven Åge

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

AGORA V: Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels

Thessalonique, Les 15 et 16 mars 1999

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2002 – VI, 210 p. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series ; 41 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0150-7

N° cat.: TI-45-02-046-FR-C

Gratuit – 5132 FR –

Cette Agora a permis d'avancer sur la notion de validation des acquis. L'une de ses conclusions principales est qu'il faut parvenir à dégager les procédures et les pratiques d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels du moule et des schémas scolaires d'évaluation. Ce n'est qu'à cette condition que ces pratiques pourront, à tout âge, stimuler et promouvoir efficacement la formation en général et la formation professionnelle en particulier, dans l'intérêt des individus et dans celui de la société. Les actes seront publiés au second semestre de l'an 2000.

AGORA V

Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels.

Thessalonique, les 15 et 16 mars 1999



Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pyles)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Gratuit - Disponible sur demande adressée au Cedefop

5132 FR



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES
L-2985 Luxembourg

ISBN 92-696-0150-7



9 789289 601504