

FORMATION PROFESSIONNELLE

R E V U E E U R O P E E N N E



**Que savons-nous ?
Mesurer les connaissances,
les qualifications et
les compétences
sur le marché de l'emploi.**





CEDEFOP
Centre européen
pour le développement
de la formation profes-
sionnelle

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessalonique
(Thermi)

Tél.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

E-mail: info@cedefop.gr
Internet:
http://www.cedefop.gr

Le CEDEFOP apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les États membres.

Le CEDEFOP constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

Le Conseil d'administration du CEDEFOP a approuvé une série de priorités à moyen terme pour la période 1997-2000. Elles esquissent trois thèmes qui constituent le point central des activités du CEDEFOP:

- promotion des compétences et de l'éducation et la formation tout au long de la vie;
- suivi des développements en matière de formation et d'enseignement professionnels dans les États membres, et
- au service de la mobilité et des échanges européens.

Rédacteur en chef: Steve Bainbridge

Comité de rédaction:

Président:

Jean-François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM),
France

Matéo Alaluf

Tina Bertzeletou

Keith Drake

Gunnar Eliasson

Alain d'Iribarne

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique
CEDEFOP

Manchester University, Great Britain

The Royal Institute of Technology (KTH), Sweden
Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail
(LEST-CNRS), France

Arndt Sorge

Reinhard Zedler

Jordi Planas

Manfred Tessaring

Sergio Bruno

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

CEDEFOP

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

Publié sous la responsabilité de :

Johan van Rens, directeur

Stavros Stavrou, directeur adjoint

Clôture de la rédaction :

03.02.1997

Réalisation technique, coordination :

Bernd Möhlmann

Reproduction autorisée, sauf à des fins
commerciales, moyennant mention de la
source.

Responsable de la traduction :

Sylvie Bousquier;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

N° de catalogue:

HX-AA-97-003-FR-C

Maquette : Agence

Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Printed in

the Federal Republic of Germany, 1998

Production technique avec micro-édition :

Agence Axel Hunstock, Berlin

La publication paraît trois fois par an
en allemand, anglais, espagnol
et français.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du CEDEFOP. Les auteurs expriment dans la *Revue Européenne "Formation Professionnelle"* leur analyse et leur point de vue individuels qui peuvent être partiellement contradictoires. La revue contribue ainsi à élargir au niveau européen, une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 118



L'information pour l'information ?

Nous le savons tous, nous vivons à l'ère de l'information. Vingt-quatre heures sur vingt-quatre, l'information est recherchée, découverte, collectée, traitée, utilisée ou dénaturée, partagée ou occultée.

Ce numéro de la Revue traite des besoins d'information, principalement au niveau des employeurs, mais également des individus. Il examine également la manière dont le système de formation et d'enseignement fournit des signaux permettant de répondre à ces besoins d'information sur le marché de l'emploi.

De tout temps, l'information a été précieuse et appréciée. On peut soutenir qu'aujourd'hui, les enjeux pour la société dans son ensemble sont plus élevés: de nos jours, la bonne ou la mauvaise information peut avoir des répercussions à travers le globe et, qui plus est, instantanément. L'accès à l'information est plus vaste que jamais. Les barrières à son échange ont été abattues.

Par ailleurs, l'accès accru à l'information crée un besoin de nouvelles compétences: en premier lieu, une « compétence de demandeur », à savoir la capacité d'analyser une masse d'informations pour trouver ce que nous recherchons; en second lieu, une « compétence de receveur », à savoir l'habilité à traiter l'information reçue et à la traduire en éléments compréhensibles, pertinents et utiles.

Les systèmes de formation et d'enseignement professionnels font partie du domaine de l'information. Leur rôle n'est pas simplement de développer les savoirs et les compétences et de construire les qualifications. Il est aussi de fournir des points de repère, notamment par les certifications qu'ils délivrent aux individus, pour les individus et les entreprises. Ces points de repère sont essentiels pour assurer un bon fonctionnement du marché du travail. Le choix d'une formation, la recherche d'un emploi, les recrutements s'ap-

puient sur ces points de repère qui sont des informations sur ce que sont les individus et les emplois. Un système de qualifications peut donc être considéré comme un système d'information qui rend compréhensibles, les compétences des individus et les emplois disponibles.

Les entreprises ont besoin d'informations afin de gérer efficacement les qualifications et les compétences de leur force de travail. Pour les individus, l'absence de preuves concernant leurs capacités, par exemple un manque de qualifications, peut faire la différence entre avoir ou ne pas avoir d'emploi.

Etant donné ces enjeux d'importance, il est aisément compréhensible que les personnes souhaitent disposer de plus d'informations. Cependant, l'information disponible ne nous renseigne pas toujours sur ce que nous souhaitons savoir: dans ce sens, la demande d'information s'accroît plus rapidement que son offre, risquant ainsi d'accroître notre ignorance et notre potentiel d'erreur.

Mais est-ce que les *véritables besoins* d'information des personnes ont changé ? Ne demandons-nous pas plus d'information du simple fait qu'elle existe ? Y a-t-il une différence entre ce que nous devons et ce que nous *voulons* savoir ? Ne pratiquons-nous pas désormais la politique de l'information pour l'information ?

Sans doute, les employeurs ont toujours eu (et ont) besoin de savoir si tel individu est le meilleur pour un emploi donné en termes de compétences, de savoir-faire, de fiabilité, de potentialités, de loyauté et d'honnêteté. Dans le temps, et plus particulièrement lorsque la main d'oeuvre était rare, un bref entretien, une recommandation provenant d'une source fiable, étaient souvent suffisants. Pour certains emplois, notamment de bureau et d'administration, même si les qualifications étaient importantes, leur absence ne cons-



tituait pas forcément une barrière au recrutement.

Toutefois, les niveaux d'instruction plus élevés, les modifications dans l'organisation du travail, la demande d'une meilleure qualité, la globalisation et le progrès technologique ont modifié le contenu de l'emploi: les employeurs sont plus exigeants et veulent en savoir plus sur leurs employés potentiels. Comme Shackleton l'indique dans son article, les employeurs ont changé leurs méthodes de recrutement, car ils recherchent des types de compétences et de qualifications différents de ceux demandés par le passé. À présent, ils souhaitent plus d'information sur les caractéristiques personnelles, difficilement évaluables, afin de choisir la personne appropriée pour l'emploi. Les qualifications académiques formelles constituent un guide et sont essentielles pour ceux qui accèdent au marché de l'emploi, mais elles ne sont nullement suffisantes.

L'article d'Eliasson et Vikersjö montre la manière dont une entreprise multinationale, *Electrolux*, installée en Suède, a développé son propre marché interne de main d'oeuvre afin d'offrir des possibilités de carrière à ses employés et de recenser les talents. En diffusant les ouvertures d'emploi au sein de l'organisation et en définissant des créneaux de carrière plus distincts et variés, l'entreprise vise à créer les compétences et l'information sur son personnel, afin d'optimiser l'allocation interne des compétences. Cela constitue une preuve complémentaire du fait que les employeurs développent des systèmes sophistiqués pour trouver la personne la plus adaptée à l'emploi.

Le rôle des qualifications et des certifications formelles pour renseigner les employeurs sur les compétences et les capacités des individus est examiné dans ce numéro. Les qualifications sont importantes, et les personnes mieux qualifiées ont de meilleures perspectives d'emploi. Eliasson et Vikersjö indiquent qu'en dépit du fonctionnement d'un marché de l'emploi interne dans *Electrolux*, les recrutements au niveau de leur programme de management se limite, en fait, aux diplômés, car on estime que les personnes en dessous de ce niveau ne disposent pas du potentiel requis. Cette uti-

lisation par les employeurs des *niveaux* de qualification pour pratiquer un « filtrage » dans leurs pratiques de recrutement est signalée dans l'article de Mallet. Sa recherche illustre le fait que les employeurs réagissent au nombre croissant de personnes plus qualifiées accédant au marché de l'emploi en augmentant leurs exigences en matière de compétences, et ce non forcément parce qu'ils nécessitent une main d'oeuvre plus qualifiée, mais du fait qu'une main d'oeuvre mieux qualifiée est plus généralement disponible.

La relation entre les qualifications formelles et les compétences effectives exigées par les employeurs est traitée dans l'article de Merle. Il déclare que les employeurs, du moins en France, se préoccupent davantage du niveau de qualification que des compétences que ce niveau est censé représenter, et qu'il existe un hiatus croissant entre le processus d'apprentissage dans le travail et les qualifications détenues par les individus repérées en termes de diplôme ou de certificat. Il démontre que les réformes des qualifications devraient viser la validation de l'expérience du travail et la possibilité de les obtenir à travers différentes voies.

Cela est également reflété, dans une certaine mesure, dans l'article de Muñoz. Selon lui, malgré les efforts considérables menés en vue de développer un système tenant compte de leurs besoins en compétences, les employeurs espagnols ne manifestent qu'une confiance limitée dans la relation entre certificats et compétences; il met en évidence l'utilisation de la présélection au niveau du système de formation initiale, par le biais de placements de formation pour les jeunes. Muñoz aborde, par ailleurs, l'introduction de certificats d'aptitude professionnelle, destinés à opérer au niveau du système de formation professionnelle continue en tant que contrepartie des qualifications de formation initiale. Il note, et c'est intéressant, que l'objectif non déclaré de cette réforme était de fournir à plusieurs millions de travailleurs un certain nombre de preuves de leurs compétences.

Par voie de conséquence, pour les personnes sans qualifications, les perspectives d'emploi sont faibles. Toutefois, la pratique suggère que les employeurs n'estiment pas que les qualifications fournis-



sent des informations sur ce que l'individu peut faire, mais plutôt une indication sur ce qu'il est *capable* de faire.

L'article de Merle examine le besoin d'une relation plus étroite entre l'expérience du travail et les qualifications. Certaines de ses idées se reflètent dans les méthodes d'évaluation des acquis non formels, examinées dans le premier article de Bjornavold. Ce dernier propose un certain nombre de raisons justifiant l'intérêt croissant de la validation et de l'accréditation des acquis non formels. Il passe en revue les limites des différentes méthodes actuellement utilisées, ainsi que le type de « connaissance » que nous souhaitons évaluer. Dans son second article, Bjornavold avance de solides arguments en faveur d'un appui institutionnel à l'évaluation des acquis antérieurs, afin qu'ils deviennent largement compréhensibles et admis.

Les développements intervenus en matière d'accréditation des acquis non formels peuvent être considérés, en partie, comme une réponse à la demande croissante d'information de la part des employeurs. L'accréditation des acquis non formels peut améliorer les perspectives d'emploi en permettant aux travailleurs de fournir aux employeurs certaines preuves de leurs compétences. Par ailleurs, elle peut également aider les entreprises intéressées de plus en plus par les possibilités d'une allocation plus efficace et efficiente des compétences de leur main d'oeuvre.

Si les demandes d'information des employeurs se sont accrues, il en va de même de celles des individus. Dans son article, Schöbe examine le rôle essentiel de l'orientation professionnelle pour les individus: non seulement le chômage élevé rend plus difficile pour les jeunes d'adopter la bonne décision concernant leur carrière, mais la possibilité de plus en plus fréquente d'avoir à envisager des changements de carrière signifie que même les adultes doivent être en mesure de prendre des décisions en connaissance de cause. Enfin, Straka examine la motivation qui incite les individus à entreprendre une auto-formation.

Pour conclure, on peut avancer que les employeurs *veulent disposer*, essentiellement, de plus d'informations, mais afin

de répondre à des questions plus exigeantes et sophistiquées, afin qu'elles les renseignent sur ce qu'ils *ont besoin* de savoir. La concurrence s'intensifie, non seulement entre les biens et les services, mais également entre les personnes. Nous voulons savoir plus sur les qualités et les acquis immatériels. Nous voulons savoir plus pour être en mesure d'utiliser nos ressources plus efficacement. Nous voulons savoir plus sur les voies de carrière nous permettant de bénéficier d'un emploi stable et d'un bon salaire.

A l'heure actuelle, il semble extrêmement naïf de croire, comme ce fut largement le cas lors de la période de l'immédiat après-guerre, qu'une planification de la main d'oeuvre fournit une information suffisante sur nos besoins, et qu'il faut se fier aux prévisions en ce qui concerne le nombre de travailleurs nécessaires au cours des prochains cinq à dix ans. Le temps et l'expérience ont montré que cela n'est plus possible dans un monde imprévisible. Ainsi, le fait de fournir plus d'information a rendu le monde plus complexe. L'explosion de l'information a rendu caduques beaucoup de nos présomptions antérieures. Nous sommes plus informés, mais nous avons également réalisé qu'il y a bien plus à apprendre. Dès lors, nous sommes -ou, du moins, nous nous sentons - plus ignorants. Le fait d'avoir plus d'information nous a rendus plus sceptiques et plus incertains. Nous exigeons plus de preuves, sur des questions plus complexes, pour être convaincus. Les pressions de la concurrence ne laissent que peu de marge à l'erreur. Nous voulons savoir plus pour réduire le risque.

Cependant, ce qui traduit l'information en intelligence, par exemple en intelligence du marché de l'emploi, n'est pas clair; le système d'information actuel en matière de formation et d'enseignement professionnels, qui s'appuie, parfois trop, sur les qualifications obtenues grâce à des cours et des créneaux de formation et d'enseignement formels, n'est pas considéré, à l'évidence, comme un moyen suffisamment sophistiqué pour répondre aux besoins d'information du marché de l'emploi. Bjornavold appelle ce fait « dilemme d'information » et affirme qu'en dépit de l'importance croissante de l'apprentissage et des connaissances, la qualité de l'information disponible à ceux (individus,



entreprises, instances publiques) qui effectuent des choix sur l'utilisation du capital humain est douteuse.

Néanmoins, le rôle des qualifications pour satisfaire aux besoins d'information des employeurs demeure extrêmement important. Cela est dû en bonne partie au fait que souvent, les ressources, parfois non financières, requises pour développer et faire fonctionner des systèmes visant la création et l'acquisition de l'information sur les qualifications et les compétences des individus, peuvent se révéler très importantes.

Le fait est que les employeurs utilisent les qualifications comme des filtres et des indicateurs. Il est à penser que compte tenu du rythme des modifications dans l'organisation du travail et des changements technologiques, en dépit des critiques constantes des employeurs selon lesquelles les jeunes qui quittent les systèmes d'enseignement et de formation ne sont pas préparés au monde du travail, l'information sur *les potentialités* d'un individu est plus importante pour un em-

ployeur que les qualifications et les compétences existantes. Peut-être que les programmes de formation et d'enseignement professionnels, les qualifications et les évaluations des acquis non formels, devraient-ils viser davantage à tester ces qualités, du fait que c'est cela, en fin de compte, que les employeurs souhaitent savoir et que les individus sont appelés à prouver.

La nature du changement au niveau de la demande d'information consiste, dès lors, à fournir moins d'information pour l'information, mais plus d'informations aptes à faciliter l'adoption de décisions fondées, permettant de commettre moins d'erreurs. Cependant, plus nous connaissons de choses, plus nous réalisons l'étendue de notre ignorance, plus nous sommes gagnés par l'incertitude, et plus nous recherchons l'information pour dépasser cette situation. Dès lors, la spirale de la demande d'information se poursuit. Qui sait jusqu'où ira-t-elle ?

Steve Bainbridge



Que savons-nous ? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi.

Recrutement, parcours de carrière et allocation du capital humain

Les tendances du marché du travail et les besoins d'information: leur impact sur les politiques du personnel 7

Carmen Alpin; J.R. Shackleton

Les employeurs recherchent différents types de qualifications et de compétences, et notamment des caractéristiques personnelles difficiles à évaluer. En réponse à cette situation, les entreprises ont modifié les voies de recrutement et les techniques de sélection.

Le recrutement dans une entreprise européenne 15

Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö

Sur quels principes une multinationale fonde-t-elle sa stratégie de recrutement, son système de carrières internes et le développement de ses compétences pour répondre aux défis mondiaux ?

Le rôle des qualifications et des certificats formels

Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe 21

Louis Mallet et alii

La dynamique d'ensemble du système semble plus tirée par un mouvement de diffusion généralisée des diplômés que par des phénomènes de pénuries et d'excédents par profession, même si de tels phénomènes jouent un rôle.

L'évolution des systèmes de validation et de certification Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? 37

Vincent Merle

Dans la plupart des pays développés, le système de validation et de certification professionnelles fait actuellement l'objet de débats et de réformes. Quelles que soient les solutions préconisées, les préoccupations à la base de cette volonté de réforme sont très convergentes.



L'entreprise espagnole face au nouveau système de formation professionnelle 50

Valeriano Muñoz

Le système espagnol de formation professionnelle est original et souple et renferme de grandes potentialités. Tant dans sa conception que dans sa mise en pratique, on a tenu compte des grandes lacunes qui existaient dans les entreprises en matière de formation et le système répond actuellement à ce qu'on attendait de lui. Néanmoins, à l'heure actuelle cette appréciation ne vaut que pour le sous-système de l'enseignement professionnel. Pour le sous-système de formation continue, on ne peut avancer de jugement sûr, car il commence à peine d'être appliqué.

Apprendre en dehors du système apprenant formel

Évaluation des acquis non formels: qualité et limites des méthodologies 56

Jens Bjørnåvold

Les méthodologies d'évaluation des acquis non formels sont-elles à même d'évaluer et de valider ce qu'elles sont censées évaluer et valider ? Est-il possible de les améliorer ? Pour être satisfaisantes, les méthodologies d'évaluation des acquis non formels doivent tenir compte du caractère spécifique de ces acquis et fournir des lignes directrices, tout en fixant des limites à leur propre conception.

Une question de foi ?

Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes 74

Jens Bjørnåvold

Les évaluations des acquis non formels peuvent être considérées, à l'instar des certificats formels, comme des « monnaies de change », estimées en fonction de la valeur qui leur est attribuée par le système politique, le marché et le grand public. L'aspect de la légitimité et son influence sur la valeur des évaluations n'a attiré jusqu'à présent qu'une attention limitée.

Appui et action par l'individu

Besoins d'information et d'orientation des individus et des entreprises: de nouveaux enjeux pour l'orientation professionnelle 82

Karen Schober

L'information et l'orientation professionnelles doivent être proposées pendant la vie professionnelle à toutes les classes d'âge et dans tous les domaines d'intérêt.

La formation autodirigée dans le monde du travail 91

Gerald A. Straka

La formation autodirigée peut être décrite d'une part comme une interaction dynamique entre des intérêts, une motivation, des stratégies, un contrôle et une évaluation, mais elle semble être, d'autre part, liée à la manière dont l'environnement est vécu.

À lire

Choix de lectures 99



Les tendances du marché du travail et les besoins d'information: leur impact sur les politiques du personnel

Recrutement et sélection

On peut distinguer trois éléments dans les systèmes de sélection des employeurs: les critères de sélection, les voies de recrutement et les techniques de sélection. Les changements survenus sur le marché du travail ont influencé les critères de sélection déterminés par les entreprises. Les employeurs, face à de nouveaux besoins, ont réagi en modifiant les voies de recrutement utilisées afin d'attirer les personnes possédant les qualifications requises. Les techniques de sélection ont fait également l'objet de changements importants, suite à l'apparition de nouvelles méthodes d'identification des compétences requises.

Une caractéristique commune à tous les pays de l'Union européenne est la hausse du niveau d'instruction et de qualification des jeunes entrants sur le marché du travail. Au Royaume-Uni, cela est tout particulièrement spectaculaire au niveau de l'enseignement supérieur, où le pourcentage d'un groupe d'âge à obtenir un diplôme universitaire a doublé en moins de dix ans. C'est ce qui a peut-être incité inévitablement certains employeurs à supposer qu'il y avait eu un certain glissement de niveau. Le nombre des demandeurs d'emplois potentiels en a été certainement augmenté dans de nombreux domaines, ce qui a amené à utiliser un système plus complexe de « filtrage » pour la sélection des jeunes diplômés: entretiens, tests supplémentaires, participation à des présentations et centres de sélection deviennent monnaie courante (In-

dustry in Education, 1997). Les employeurs agissent à plusieurs niveaux et s'engagent sur une « deuxième voie de recrutement en s'arrachant les diplômés qu'ils auraient probablement recrutés directement à leur sortie de l'école avant l'expansion de l'enseignement supérieur » (Merrick, 1996, p.9). Une des grandes préoccupations à travers l'Europe est que l'offre éducative est trop théorique pour répondre aux besoins des employeurs et qu'elle néglige les compétences de management et d'encadrement (Commission européenne - Groupe de réflexion, Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation, 1997, p. 70). Dès lors, les critères de sélection ont été modifiés en conséquence. L'importance attachée aux exigences autres que les qualifications académiques, telles que l'expérience de travail, illustre bien cette tendance.

D'autre part, les changements démographiques ont également influé sur les habitudes en matière de recrutement, notamment dans le secteur des services. Jusque là, l'accent portait sur l'entrée initiale sur le marché du travail. Toutefois, la proportion de jeunes dans la population diminue partout en Europe (ibid. p. 38-39). La hausse de participation au système éducatif fait que le taux d'activité économique parmi les groupes d'âge les plus jeunes diminue également (Ellison et al, 1996). Pour compenser les effets de la baisse démographique, de plus en plus d'entreprises ont recours à des méthodes visant à recruter dans d'autres groupes, tels que les travailleurs plus âgés, les femmes désirant retravailler, voire les minorités ethniques, jusqu'alors discriminés. Un



Carmen Alpin

Chargée de recherche à l'université de Westminster, Royaume-Uni. Membre du groupe de recherche de l'université sur le marché du travail, la formation et l'éducation.



J.R. Shackleton

Directeur de l'École de commerce de l'université de Westminster, Royaume-Uni. Membre du groupe de recherche de l'université sur le marché du travail, la formation et l'éducation.

Les employeurs recherchent des types de qualifications et de compétences différents de ceux demandés par le passé. Ils recherchent, notamment, des indications sur certaines caractéristiques personnelles difficilement évaluables. Les critères de sélection utilisés par les entreprises ont été influencés par les mutations intervenues au niveau de marché du travail; en réponse les employeurs ont modifié les voies de recrutement et les techniques de sélection.



« Les employeurs choisissent de plus en plus des candidats qui font preuve d'initiative, de motivation, de persévérance, de compétences sociales et de volonté d'apprendre (...). Même pour les professions où les qualifications académiques sont considérées comme très importantes, elles deviennent de plus en plus un instrument de présélection. (...) comme étant la preuve de qualités personnelles plutôt que des connaissances acquises. »

tel recrutement ciblé a été encouragé dans un certain nombre de pays par les politiques d'égalité des chances. Ces politiques se caractérisent par le fait qu'elles permettent aux employeurs de favoriser les demandes des groupes sous-représentés dans leur personnel (Paddison, 1990).

D'autres développements ont influencé les exigences des employeurs. Les avancées technologiques récentes ont créé le besoin de connaissances conceptuelles, d'une pensée méthodique, de « compétences intellectives » (capacité d'abstraction) et de travail en équipe, plutôt que de gestes manuels répétitifs (Frenkel et al, 1995). En outre, la part des emplois basés sur le savoir (gestionnaires, cadres supérieurs et techniciens) a fortement augmenté. Au Royaume-Uni, par exemple, ces emplois devraient représenter vers 2006 près de 40 % du total des emplois. Par ailleurs, il semblerait que les compétences requises aient également augmenté dans le cadre de chaque emploi, en réponse aux nouvelles structures organisationnelles et technologiques. L'enquête de 1996 sur les besoins de compétences en Grande-Bretagne a révélé que 74 % des employeurs estiment que les compétences demandées au salarié moyen vont en augmentant (Ministère de l'Éducation et de l'Emploi, 1997).

De même, le nombre des commerciaux et des employés de bureau a également augmenté, ce qui fait que certaines compétences bien déterminées sont très recherchées sur le marché du travail. L'intérêt actuel porté à la qualité en tant qu'avantage compétitif a accru l'importance du service clientèle. Il en résulte que les compétences interpersonnelles sont devenues une des principales conditions exigées lors de la sélection pour tous les types d'emplois, mais plus particulièrement dans les entreprises de services en pleine croissance. La mondialisation n'a toutefois pas modifié autant que certains l'avaient pensé les exigences en matière de compétences, à l'exception en partie des compétences linguistiques (Keenan, 1991).

Qualifications et compétences requises

Il existe certes des variations en ce qui concerne les qualifications requises par

les employeurs suivant les industries, les professions et les organisations. Toutefois, il est généralement admis que les employeurs attachent plus d'importance aux qualités et au comportement personnels des candidats qu'aux compétences et qualifications au sens étroit du terme (Grootings, 1994). Cela crée des difficultés croissantes pour les entreprises au niveau de l'information, étant donné que les caractéristiques déterminantes qu'elles recherchent sont les plus difficiles à mesurer de façon objective. Cela étant, les données « concrètes » dont on dispose, telles que les certificats d'enseignement général obtenus et les formations suivies, viennent attester des capacités considérées comme ayant moins d'importance immédiate. Des études ont été menées dans l'Union européenne en vue d'essayer de mesurer et de certifier directement les compétences professionnelles, mais les résultats n'ont pas été très concluants (Wolf, 1994). Un des problèmes est le conflit d'intérêt qui existe entre les salariés qui désirent que les compétences acquises au travail soient reconnues et certifiées afin d'être transférables, et les employeurs qui craignent de perdre un personnel formé à grands frais du fait de la mobilité accrue qui en découle pour les salariés.

Les employeurs choisissent de plus en plus des candidats qui font preuve d'initiative, de motivation, de persévérance, de compétences sociales et de volonté d'apprendre. Les changements survenus au niveau des critères de sélection ont contribué à modifier la perception qu'ont les employeurs du système d'enseignement. Même pour les professions où les qualifications académiques sont considérées comme très importantes, elles deviennent de plus en plus un instrument de présélection. Elles sont considérées comme étant la preuve de qualités personnelles plutôt que des connaissances acquises. Bien que les employeurs doutent que le système d'enseignement conventionnel puisse développer pleinement les qualités personnelles telles que l'initiative, la motivation ou la communication, les qualifications sont malgré tout devenues un indicateur très important de la *capacité d'apprendre* et de la *motivation pour apprendre*. La preuve en est l'importance que de nombreux recruteurs attachent aux mentions obtenues ou à la moyenne des



notes plutôt qu'à la discipline étudiée. Dans une enquête récente des recruteurs des diplômés de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (Performance Indicator Project, 1996), la mention obtenue au diplôme s'est révélée être le critère de sélection le plus utilisé choisi par 84 % des employeurs. En revanche, le contenu des cours a été choisi par moins des trois quarts des employeurs. Il est toutefois indéniable que le sujet du diplôme continue à être considéré comme très important dans un certain nombre de domaines, comme cela est le cas pour l'ingénierie, la technologie et l'informatique. Dans ces domaines, il est évident que les qualifications techniques continuent à jouer un rôle essentiel et il est probable qu'elles resteront également prépondérantes à l'avenir.

Les résultats de l'enquête sur l'emploi en Grande-Bretagne montrent qu'il y a eu une forte augmentation des tâches nécessitant des compétences « humaines », comme une bonne communication interpersonnelle, de l'empathie et un comportement agréable. À l'heure actuelle, plus de la moitié des salariés ont affaire aux clients, un sur cinq travaille dans les services socio-sanitaires et plus d'un tiers occupent un poste exigeant un certain degré de responsabilité vis-à-vis d'autres personnes, que ce soit au niveau de la coordination ou de la surveillance (Gallie and White, 1993). Il en résulte que les employeurs et les salariés acquièrent une conscience accrue de l'importance de ces compétences sociales.

Un des résultats de ce déplacement du centre d'intérêt est l'importance attachée à l'expérience de travail, qui permet aux employeurs de juger si les personnes possèdent des compétences autres que celles attestées par les qualifications formelles. Cela est peut-être une des raisons à l'origine de l'augmentation de la part des contrats temporaires et des autres moyens permettant aux employeurs de proposer des « essais » aux salariés potentiels. Cela a amené récemment le Dearing Committee sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni à recommander que tous les étudiants universitaires se voient offrir la possibilité d'acquérir une certaine expérience de travail pendant leurs études (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997).

Les voies de recrutement

Les marchés du travail européens sont caractérisés par une durée moyenne de maintien dans un emploi plus élevée et une rotation plus faible du personnel qu'aux États-Unis (Adnett, 1996). Cependant, on a constaté au cours de ces dernières années une baisse de la durée d'un emploi (tout au moins pour les hommes) et une hausse du taux de rotation et de mobilité de la main-d'oeuvre. Il en a découlé un renforcement de l'activité de recrutement, ce que certains ont interprété comme un signe du déclin des marchés internes du travail, au sein desquels les salariés, recrutés très jeunes, ont un emploi à vie et avancent grâce à un système de promotion interne (Manwaring, 1989). Cela constitue peut-être une des conséquences du déclin des entreprises publiques monolithiques et de l'augmentation de l'importance relative des petites et moyennes entreprises, dont la durée moyenne de vie est plus courte. Cela reflète aussi la baisse de la syndicalisation et de l'influence des syndicats dans la plupart des pays européens (OCDE, 1997): en effet, les syndicats se sont toujours efforcés d'imposer des règles concernant l'embauche et le licenciement favorisant le marché interne du travail.

Le recrutement suppose une recherche de la part des employeurs et des salariés potentiels. Cette recherche s'appuie sur des réseaux d'information tant officiels qu'informels. Les voies officielles de recrutement incluent la presse ainsi que les autres médias (y compris les nouveaux moyens comme Internet), les services publics de l'emploi et les agences d'emploi privées. L'utilisation de ces différentes voies varie suivant les pays. Les annonces dans les journaux semblent, par exemple, être une source d'emplois plus intéressante au Royaume-Uni, en Finlande et aux Pays-Bas qu'en Italie (OCDE, 1995, Russo et al, 1996), alors que le recours aux agences d'emplois privées, en particulier pour les postes d'un niveau plus élevé, est beaucoup plus fréquent au Royaume-Uni qu'en France et en Espagne, où le service public de l'emploi occupait encore récemment une position de véritable monopole. La législation en matière d'emploi, les données géographiques, ainsi que



« Le recrutement sur tous les marchés du travail en Europe est caractérisé par un trait commun intéressant, passé trop souvent inaperçu, à savoir le niveau continuellement élevé du recours aux méthodes informelles. Ces voies informelles de recrutement couvrent les recommandations par la famille et les amis, ainsi que les démarches directes des travailleurs auprès des employeurs et vice versa. »

« Cela est (...) compatible avec l'importance grandissante des qualités personnelles et des compétences interpersonnelles mentionnées auparavant. Les salariés potentiels dont les qualités sont connues personnellement par l'employeur ont manifestement un avantage sur ceux dont les seules caractéristiques connues ne se trouvent que sur papier. »

l'appartenance et la réglementation des médias, peuvent être des facteurs importants lors du choix des voies officielles de recrutement, tout comme d'autres facteurs plus évidents, tels que la structure de l'emploi selon l'industrie et la profession.

Le recrutement sur tous les marchés du travail en Europe est caractérisé par un trait commun intéressant, passé trop souvent inaperçu, à savoir le niveau continuellement élevé du recours aux méthodes informelles. Ces voies informelles de recrutement couvrent les recommandations par la famille et les amis, ainsi que les démarches directes des travailleurs auprès des employeurs et vice versa. L'enquête sur les forces de travail au Royaume-Uni montre, par exemple, qu'au printemps 1995, 31 % des salariés nouvellement recrutés avaient trouvé leur emploi grâce à quelqu'un qui travaillait déjà pour cet employeur (d'après nos calculs). Le chiffre était assez comparable pour la Finlande en 1993, avec 19 % et s'élevait à un stupéfiant 63 % pour l'Italie en 1992 (OCDE, 1995, p. 122).

Des indications provenant des Pays-Bas montrent que le recours aux méthodes informelles de recrutement suit un schéma cyclique, la confiance en de telles méthodes étant particulièrement grande pendant les périodes de chômage élevé (Russo et al, 1996). Toutefois, la confiance mise en de telles méthodes ne semble pas vraiment diminuer au cours du temps. Cela peut paraître surprenant vu la sophistication et la professionnalisation croissantes des techniques de gestion des ressources humaines. Cela est néanmoins compatible avec l'importance grandissante des qualités personnelles et des compétences interpersonnelles mentionnées auparavant. Les salariés potentiels dont les qualités sont connues personnellement par l'employeur ont manifestement un avantage sur ceux dont les seules caractéristiques connues ne se trouvent que sur papier. Il semble assez logique que des employeurs préfèrent les recommandations de leurs propres salariés aux informations fournies par le service public de l'emploi. De tels services sont souvent beaucoup plus intéressés, ce qui est bien compréhensible, à diminuer le nombre de leurs dossiers qu'à fournir les meilleurs candidats possibles aux employeurs.

En fait, les employeurs ont tout avantage à utiliser ces voies informelles de recrutement. Il est fait remarquer qu'elles réduisent l'incertitude au niveau du recrutement, les frais de recrutement et le coût de la production pendant le processus de recrutement (la durée de vacance des postes est moins longue), tout en fournissant un profil complet du salarié potentiel. En d'autres termes, les employeurs obtiennent ainsi plus d'informations à moindres frais. Une enquête sur les besoins des employeurs en matière de recrutement au Royaume-Uni montre que les employeurs, surtout lors de l'embauche de jeunes, commencent de plus en plus à préférer les voies informelles de recrutement parce qu'elles « offrent des indications plus précises concernant l'entreprise et une meilleure détermination du type de candidats qu'elles recherchent » (Industry in Education, 1996, p. 8). Un autre avantage de ces voies informelles de recrutement tant pour l'employeur que pour l'individu est qu'elles donnent au salarié potentiel plus d'informations sur l'entreprise. Ce point se trouve au centre d'une autre démarche utilisée par les entreprises pour surmonter leurs difficultés croissantes pour trouver les bons candidats, et qui consiste à envoyer des « signaux » aux candidats concernant l'organisation. Les candidats munis d'informations plus utiles sont mieux à même de choisir l'entreprise qui leur convient le mieux, en d'autres termes, l'organisation où ils ont le plus de chances de bien s'intégrer. Vu sous cet angle, l'effet de présélection existe des deux côtés de l'équation de l'emploi.

L'utilisation des voies officielles ou informelles pour le recrutement dépend du type d'organisation et de la structure du marché. Les petites entreprises, qui ne disposent pas de recruteur ou d'intervieweur spécialisé, et qui peuvent moins répartir les frais de recrutement, comptent plus sur les voies informelles que les grandes entreprises qui disposent d'un personnel spécialisé et profitent des économies d'échelle dans le domaine du recrutement. Toutefois, l'importance accrue des frais et des difficultés liés aux procédures officielles de recrutement ne constitue pas la seule raison incitant les petites entreprises à choisir les voies informelles. Le choix de voies informelles reflète aussi les différences au niveau des



critères de sélection en fonction de la taille de l'entreprise.

Les petites et moyennes entreprises attachent relativement plus d'importance aux traits de la personnalité, tels que l'honnêteté et l'intégrité, et à l'intérêt porté au travail. Ces qualités sont souvent considérées comme aussi importantes que la compétence, l'aptitude ou le niveau de l'instruction (Bartram, 1995). Les procédures informelles de recrutement et de sélection sont considérées comme plus efficaces pour l'identification de tels critères. Les voies informelles sont plus largement utilisées dans le secteur privé que dans le secteur public, au sein duquel l'intérêt général porté aux politiques de l'égalité des chances et les règlements bureaucratiques traditionnels ont encouragé l'utilisation de procédures plus formelles.

Il existe aussi des différences suivant les types d'emplois concernés. Les voies informelles sont très importantes pour le recrutement des travailleurs manuels et des employés de bureau. Il a été affirmé que « la principale adaptation au marché du travail local se fera par l'intermédiaire des voies de recrutement et non par les critères et les procédures » (Wood, 1986). Il semble que les voies informelles sont plus fréquemment utilisées dans les zones où le chômage est élevé. Cela explique en partie l'importance donnée aux voies informelles dans des pays comme l'Espagne où « les relations personnelles représentent la principale méthode utilisée pour rechercher un emploi, d'une part par ceux qui ne touchent pas d'allocations de chômage et, d'autre part, par les travailleurs manuels » (Molto et al, 1994). Cela est souvent considéré comme un moyen pour améliorer les relations de travail au sein des entreprises. Les amis et les parents sont particulièrement importants lors de l'entrée sur le marché du travail, comme le démontre l'exemple de l'Espagne, où les personnes à la recherche d'un premier emploi ont plus tendance à recourir à leurs relations personnelles que les chômeurs ayant déjà eu une expérience de travail.

Toutefois, l'inconvénient d'une telle méthode est qu'elle favorise clairement les « internes » aux dépens des « externes » et peut ainsi perpétuer des inégalités entre, par exemple, les hommes et les femmes,

ou les majorités et les minorités ethniques. Outre l'injustice que cela implique, cela risque à long terme de coûter cher aux entreprises, si des groupes entiers de travailleurs productifs ne peuvent pas concourir sur une base d'égalité pour les emplois.

Techniques de sélection

L'étude d'organisations de grande et de moyenne taille au Royaume-Uni montre que bien que les dossiers de candidature et les entretiens personnels restent encore les techniques de sélection les plus fréquemment utilisées, le recours à d'autres méthodes va en augmentant (Bartram, 1995). Les tests de lecture, orthographe et calcul, ainsi que les tests psychologiques et d'aptitude deviennent plus courants, notamment dans les grandes entreprises. Il y a eu une nette augmentation de l'utilisation de tests de toutes sortes au cours des dix dernières années. Cela est particulièrement le cas pour la sélection des cadres. Les tests de compétences et d'aptitude sont utilisés à tous les niveaux, tandis que les tests de personnalité sont plus courants pour les cadres.

Les entreprises de toutes les tailles continuent à faire principalement confiance aux entretiens. Plus de 90 % des employeurs dans les petites firmes ont un entretien avec les candidats. À l'opposé des grandes entreprises, les patrons des petites firmes prennent souvent les références par téléphone. Un autre trait qui les distingue est le recours aux périodes d'essai, utilisées sous une forme ou l'autre par environ la moitié des entreprises et dont la durée peut aller de quelques jours à quelques semaines. Cette période est utilisée comme phase probatoire, la sélection finale n'ayant lieu qu'à la fin de l'essai. Les périodes d'essai ont plutôt tendance à être utilisées par les employeurs qui ne recourent que peu aux entretiens, étant donné qu'elles représentent un autre moyen de procéder à une présélection. Elles permettent d'obtenir un ensemble d'informations sur la personnalité, la motivation, l'intérêt et la capacité. Bien que l'usage de tels tests par les petites entreprises soit bien en dessous du niveau moyen des grandes entreprises, leur utilisation de tests, de tâches témoins, d'aptitudes et de connaissances en lec-

« (...) bien que les dossiers de candidature et les entretiens personnels restent encore les techniques de sélection les plus fréquemment utilisées, (...) il y a eu une nette augmentation de l'utilisation de tests de toutes sortes au cours des dix dernières années. Cela est particulièrement le cas pour la sélection des cadres. »

« Les périodes d'essai ont plutôt tendance à être utilisées par les employeurs qui ne recourent que peu aux entretiens, étant donné qu'elles représentent un autre moyen de procéder à une présélection. Elles permettent d'obtenir un ensemble d'informations sur la personnalité, la motivation, l'intérêt et la capacité. »



« Les changements au niveau de l'environnement de l'entreprise et de l'organisation du travail, (...) ont affecté non seulement les critères, mais également les possibilités de promotion. (...) Ces pressions sont à l'origine du passage de critères d'attitude et de durée de service vers des critères de performance et de comportement. (...) Il n'est pas surprenant de constater que les performances se sont révélées beaucoup plus difficiles à mesurer que la durée de service. »

ture, orthographe et calcul reste néanmoins considérable (ibid.).

Promotion et évolution de carrière

Les changements au niveau de l'environnement de l'entreprise et de l'organisation du travail, y compris les « dégraissages » et l'écrasement des niveaux hiérarchiques, ont affecté non seulement les critères, mais également les possibilités de promotion. La compétitivité croissante dans le milieu des affaires et la nécessité de procéder à des changements organisationnels font partie des éléments exerçant une influence sur les conditions des promotions. Ces pressions sont à l'origine du passage de critères d'attitude et de durée de service vers des critères de performance et de comportement. Les entreprises ont réagi à ces nouveaux besoins d'informations et essayé de produire des indicateurs de performance. De nouveaux systèmes d'évaluation ont été développés. Il n'est pas surprenant de constater que les performances se sont révélées beaucoup plus difficiles à mesurer que la durée de service.

La rationalisation, le faible nombre de départs volontaires, ainsi que des structures d'organisation plus plates, ont eu pour effet de modifier la nature de la promotion et du déroulement de la carrière. L'écrasement des niveaux hiérarchiques facilité par les progrès de la technologie de l'information n'a pas suivi le même rythme dans le secteur public et le secteur privé. Le secteur public est encore marqué, à travers l'Europe, par de fortes structures hiérarchiques. Néanmoins, bien que l'impact de ces changements varie suivant les secteurs et les industries, il y a eu un glissement général d'une mobilité purement verticale vers une mobilité latérale, le développement du personnel et un salaire lié aux performances. C'est ainsi que certains auteurs ont déclaré que les systèmes de rémunération avaient été conçus comme une compensation pour la promotion. Ces tendances ont amené un nouveau besoin d'information pour les entreprises, afin qu'elles mettent en oeuvre ou qu'elles améliorent les politiques. Cependant, tous les commentateurs ne souscrivent pas à l'affirmation suivant

laquelle les possibilités de progression de carrière ont diminué. Entre 1983 et 1989, le nombre de cadres aux États-Unis a augmenté deux fois plus vite que celui de la main-d'oeuvre et le nombre moyen de travailleurs sous l'autorité d'un cadre est passé de 8,4 à 6,9 (Benson, 1995). Cela corrobore l'observation antérieure concernant la part croissante des emplois de cadres, qui devrait tendre à augmenter le nombre de possibilités de postes de niveau plus élevé, même si l'offre est moins importante dans le cadre de la promotion interne.

Dans ce contexte, les systèmes d'évaluation du personnel (souvent appelés par euphémisme « bilans du développement du personnel », afin d'atténuer le caractère agressif des termes) remplissent une fonction importante. Ils ont été définis comme des processus formels permettant d'observer, de collecter, de consigner et d'utiliser des informations sur les performances du personnel pour la prise de décisions. Comme il a déjà été mentionné, les décisions concernant la promotion et l'évolution de carrière sont de plus en plus souvent prises en fonction des performances. La nécessité organisationnelle d'obtenir rapidement des changements au niveau des performances a également modifié les systèmes de rémunération. On a assisté à un éloignement des systèmes rigides liés à l'évaluation des postes de travail et à leur classification par catégories (typiques des grandes entreprises fortement syndicalisées; or, comme nous l'avons noté précédemment, la syndicalisation a baissé partout en Europe), pour se diriger vers des systèmes plus souples, comme le montre la popularité des incitations, des primes, des gratifications, de la participation aux bénéfices et des options d'actions. Les employeurs ont besoin d'informations plus précises sur les performances au niveau tant de l'individu que de la société. Une enquête réalisée par l'Institute of Personnel Management a montré qu'au Royaume-Uni, 82 % des entreprises avaient en 1986 des systèmes d'évaluation (Randell, 1989). Environ 40 % des entreprises s'en servaient pour le calcul des rémunérations en fonction des performances. L'élargissement de l'application de ce système aux salariés ne faisant pas partie des cadres et l'importance accrue attribuée aux performances actuelles plutôt qu'à celles escomptées pour



l'avenir, font partie des autres tendances identifiées. Une autre enquête effectuée en 1995 a montré que 32 % des entreprises utilisaient les systèmes d'évaluation pour l'augmentation des salaires, alors que 25 % d'entre elles les utilisaient pour le versement d'une prime exceptionnelle (Thatcher, 1996).

Les performances étant devenues un critère décisif, nous nous devons d'aborder les efforts faits par les entreprises pour les mesurer. Le premier aspect concerne *l'objet de l'identification*. On assiste à une tendance à s'éloigner des procédures de détermination quantitative d'objectifs (après que preuve a été faite de la faible applicabilité de techniques comme la gestion par la fixation et la quantification des objectifs) pour aller vers des objectifs de nature plus qualitative et comportementale, mettant davantage l'accent sur le développement que sur le contrôle. Un deuxième élément porte sur *l'instance* qui mesure. Afin d'améliorer la justesse des mesures, la tendance va vers une évaluation à 360 degrés et de type ascendant et s'éloigne du système traditionnel où les supérieurs jugeaient leurs subordonnés. Les évaluations à 360 degrés ont lieu surtout dans les grandes organisations pour l'évaluation d'un groupe déterminé de cadres. Ce système tient compte de l'apport de chacun au sein de l'organisation, à savoir des pairs, des subordonnés et des clients internes.

La nature changeante de l'organisation du travail et du contenu des emplois a amené à mettre plus fortement l'accent sur la connaissance des gens plutôt que sur les postes (Iles, 1993). Cela, allié à l'attention croissante portée aux performances, a facilité l'émergence des systèmes *basés sur les compétences* (CEDEFOP, 1994). Les compétences sont définies soit comme les qualifications et les aptitudes observables (Royaume-Uni), soit comme les caractéristiques fondamentales d'une personne (E.U.) en liaison avec les performances effectives. Les « cadres de compétences » ou les « profils de compétences » sont des listes de qualifications que les employeurs sont prêts à rémunérer du fait qu'ils les associent à un haut niveau de performances. Ces listes sont utilisées à différentes fins, telles que la sélection, la gestion des performances, les systèmes de rémunération (salaire lié à la compétence), l'éva-

luation du potentiel etc.. Bien que la législation sur l'égalité des chances à travers l'Europe explique en partie l'introduction des systèmes basés sur les compétences, il a été fait remarqué qu'ils laissent la porte ouverte au parti pris. Il est dit, par exemple, que les femmes sont moins susceptibles d'être perçues comme affichant des qualités de chef (Strebler et al, 1997). Des critiques ont été également formulées concernant la subjectivité de l'évaluation du potentiel basé sur les profils de compétences, par exemple, par les centres d'évaluation (Wallum, 1993). Tous ces éléments indiquent combien il est difficile de mesurer les compétences de façon satisfaisante.

Plusieurs méthodes ont été utilisées pour identifier les compétences et, en fait, les personnes les plus susceptibles d'être hautement performantes. Aux E.U., l'accent est mis sur la méthode des compétences comportementales, tandis qu'au Royaume-Uni, les efforts des mesures ont plus porté sur les tâches et les résultats objectifs. On peut mentionner dans ce contexte la MCI (Management Charter Initiative) et les NVQ (National Vocational Qualifications - qualifications professionnelles nationales) (Jubb and Robotham, 1997). La MCI et les modèles américains ont été critiqués en raison de leur nature statique et générique. Il a été avancé que le rythme actuel de changement de poste de travail nécessite des modèles plus spécifiques à l'organisation concernée et plus tournés vers l'avenir. Un certain nombre de techniques spécifiques ont été conçues pour permettre de mesurer les compétences, telles que les exercices et activités comportementales, les tests psychométriques et les questionnaires de compétences. Néanmoins, les problèmes liés à la mesure et à l'identification demeurent aigus.

Sommaire

Nous avons indiqué que les employeurs européens actuels cherchent des qualifications et des compétences qui diffèrent de celles demandées auparavant. Les entreprises recherchent notamment la preuve de caractéristiques personnelles qui sont difficiles à évaluer. Les qualifications académiques formelles sont certes nécessaires pour entrer sur le marché du

« La nature changeante de l'organisation du travail et du contenu des emplois a amené à mettre plus fortement l'accent sur la connaissance des gens plutôt que sur les postes (...). Cela, allié à l'attention croissante portée aux performances, a facilité l'émergence des systèmes basés sur les compétences. »



travail, mais elles sont loin d'être suffisantes, du fait que les employeurs adoptent diverses stratégies leur permettant de recueillir un maximum d'informations pertinentes sur les recrues potentielles. Les demandeurs d'emploi doivent en tenir compte au niveau de leur propre comportement en matière de recherche, en saisissant toutes les possibilités de « faire jouer les réseaux » et en acquérant une expérience de travail.

A l'issue du recrutement, les employeurs actuels ont besoin de trouver des moyens efficaces pour mesurer les performances, afin de pouvoir rétribuer et encourager les comportements en accord avec les objectifs de l'entreprise, dans un environnement dynamique et instable.

Ces thèmes sont analysés de façon plus détaillée dans les autres articles de ce numéro.

Bibliographie

Adnett, N., *European Labour Markets: analysis and policy*, Addison Wesley Longman, Harlow, 1996.

Bartram, D., « The recruitment and selection of young people by small businesses », *Journal of occupational and organizational psychology*, 68, 1995, p. 339-358.

Benson, J., « Future employment and the internal labour market », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 33 (4), décembre, 1995.

CEDEFOP, *Revue européenne « Formation professionnelle »*, 1, 1994.

Department for Education and Employment, *Labour market & skill trends 1997/1998*, Skills and enterprise network, Nottingham, 1997.

Ellison, R., Melville, D., Gutman, R., « British labour force projections: 1996-2006 », *Labour Market Trends*, mai, 1996.

Commission européenne - Groupe de réflexion, *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, Luxembourg, 1997.

Frenkel, S. et al., « Re-constituting work: trends towards knowledge work and info-normative control », *Work, Employment and Society*, décembre, 1995.

Gallie, D., White, M., *Employee commitment and the skills revolution. First findings from the Employment in Britain survey*, PSI Publishing, Londres, 1993.

Garavan, T., Costine, P., Heraty, N., « The emergence of strategic human resource development », *Journal of European Industrial Training*, vol. 19, n° 10, 1995.

Grootings, P., « De la qualification à la compétence: de quoi parlons-nous ? », *Revue européenne « Formation professionnelle »*, 1, 1994.

Iles, P., « Achieving strategic coherence in HRD through competence-based management and organization development », *Personnel Review*, vol. 22 n° 6: 63-80, 1993.

Industry In Education, *Towards employability*, Londres, 1996.

Jubb, R., Robotham, D., « Competences in management development: challenging the myths », *Journal of European Industrial Training*, 21/5, 1997, p. 171-175.

Keenan, T., « Graduate recruitment à la française », *Personnel Management*, décembre, 1991.

Manwaring, T., « The extended internal labour market », *Cambridge journal of economics*, vol. 8, 1984, p. 161-187.

Merrick, N., « Firms alter way they recruit top prospects », *People Management*, 11 janvier, 1996.

Molto, M., Peraita, C., Sanchez, M., Uriel, E., *Job search method and search intensity for the unemployed in Spain*, European Association of Labour Economists (EALE), Sixth Annual Conference, Varsovie, 1994.

National Committee of Inquiry into Higher Education, *Higher Education in the learning society*, HMSO, Londres, 1997.

OCDE, *Perspectives de l'emploi*, 1995.

OCDE, *Perspectives de l'emploi*, 1997.

Paddison, L., « The targeted approach to recruitment », *Personnel Management*, novembre, 1990.

Performance Indicator Project, *Graduate Recruiter's Survey: Signposts to Employability*, Lincs, Harlaxton College, 1960.

Randell, G., « Employee Appraisal » in Sisson, K. (dir.) *Personnel Management in Britain*, Basil Blackwell, Oxford, 1989.

Russo, G., Rietveld, P., Nijkamp, P., Gorter, C., *Labour Market Conditions and Recruitment Behaviour of Dutch Firms: Spatial and Temporal Aspects*, European Association of Labour Economists (EALE), Huitième conférence annuelle, Chania, 1996.

Strebler, M., Thompson, M., Heron, P., *Skills, competencies and gender: issues for pay and training*, Institute for Employment Studies report 333, 1997.

Thatcher, M., « Allowing everyone to have their say », *People Management*, mars, 1996.

Timperley, S., Sisson, K., « From manpower planning to human resource planning ? », in Sisson, K. (dir.) *Personnel Management in Britain*, Basil Blackwell, Oxford, 1989.

Wallum, P., « A broader view of succession planning », *Personnel Management*, septembre, 1993.

Wolf, A., « La mesure des compétences: l'expérience du Royaume-Uni » *Revue européenne « Formation professionnelle »*, 1, 1994.

Wood, S., « Recruitment systems and the recession », *British Journal of Industrial Relations*, 24 (1), 1986.



Le recrutement dans une entreprise européenne

Introduction

De plus en plus, l'avenir de l'entreprise industrielle moderne et sa réussite reposent sur les ressources humaines, détentrices des compétences. Le recrutement-licencement, la gestion interne et l'affectation des compétences du personnel sont en train de devenir la préoccupation essentielle des dirigeants de ces entreprises.

Pour une grande entreprise diversifiée, les sources d'innovation et d'apprentissage sont nombreuses et variées. L'amélioration de sa base de compétence est donc en très grande partie fonction de l'efficacité de la diffusion des savoirs dans cette entreprise. En raison de la nature tacite des savoirs déterminants, cette diffusion dépend à son tour de l'efficacité de l'affectation interne des détenteurs des compétences. Étant donné le recoupement et la diversité croissants des emplois et des modes de développement « sur le tas » des compétences individuelles, leur affectation n'est pas une tâche facile pour les dirigeants.

Plus les compétences sont simples et standardisées, plus il est facile de les trouver sur place et plus leur développement par le mécanisme du recrutement-licencement prend de l'importance. Les investissements internes dans la formation favorisent les apprenants efficaces, c'est-à-dire les personnes qui ont d'ores et déjà un bon niveau d'éducation et de formation.

Cet article présente concrètement les problèmes que pose la gestion des compétences et des ressources humaines à une entreprise européenne connue, qui fabrique des appareils électriques d'usage courant, le groupe suédois *Electrolux*. Il illustre les problèmes spécifiques d'une grande multinationale opérant dans un secteur traditionnel, tout en recherchant les expériences qui auraient une portée plus générale pour différentes industries.

Efficiences de l'affectation des ressources humaines

Dans les pays de l'OCDE, on peut observer dans les industries de production un changement rapide dans la hiérarchie des critères de compétitivité: la technologie de fabrication, incarnée par le capital « machine » perd de son poids, au profit de la compétence, incarnée par des personnes ou des groupes de personnes. Une « équipe compétente » (Eliasson, 1990), tel est le caractère définissant le mieux l'entreprise industrielle moderne, qui doit maîtriser l'art complexe du recrutement de talents et de savoir-faire, ainsi que du développement interne de la compétence. Dans cette équipe, ou plutôt dans la hiérarchie des équipes compétentes constitutives de l'entreprise, l'apprentissage s'articule autour de la rotation du personnel et de l'expérience sur le tas tout au long de la vie active (Eliasson, 1996). L'organisation, ou la structure constituée de personnes compétentes, devient ainsi un élément important du capital de savoir de l'entreprise, un capital de compétence négociable (Eliasson, 1991) sur les marchés du travail internes et externes, et un capital de compétence collectif pris en compte dans les négociations des concentrations et des acquisitions.

Ce « nouveau » regard que la concurrence mondiale et la rapidité de l'évolution technologique amènent à porter sur l'entreprise est aussi un enjeu colossal pour les dirigeants, qui doivent réorienter leur attention vers les ressources humaines et savoir gérer intelligemment cette diversité qui caractérise le capital humain.

Le capital humain est un facteur rare, qui doit être investi et géré efficacement dans l'entreprise. Sa valeur pour son détenteur et pour l'entreprise dépend de son affectation. Le développement interne des compétences est donc autant une question de réaffectation de la base de savoir existante en fonction des circonstances et des be-



Gunnar Eliasson

Professeur au KTH, Stockholm



Kurt Vikersjö

Directeur à la formation des ressources humaines, Electrolux, Stockholm

Le capital humain est un facteur rare, qui doit être investi et géré efficacement dans l'entreprise. Sa valeur pour son détenteur et pour l'entreprise dépend de son affectation. Le présent article illustre les problèmes spécifiques d'une grande multinationale opérant dans un secteur traditionnel, tout en recherchant les expériences qui auraient une portée plus générale pour différentes industries.



soins changeants, que d'apprentissage individuel. Le groupe suédois *Electrolux*, qui est actuellement le plus grand « développeur » et producteur mondial de produits blancs, talonné par les Américains Whirlpool et General Electric, est particulièrement intéressant dans ce contexte, car c'est une grande entreprise florissante, qui opère dans un secteur ancien et représente un vaste marché de l'emploi interne potentiel, qui dépasse les frontières d'un pays.

Le présent article examine dans quelle mesure ce marché du travail interne est utilisé ou peut l'être pour offrir des perspectives de carrière aux salariés et valoriser les talents afin d'améliorer par des transferts internes la base de compétence de l'entreprise, et il recherche des réponses à ces questions. Toute généralisation n'a bien entendu qu'une valeur limitée lorsqu'il s'agit d'examiner les petites entreprises ou les entreprises qui travaillent essentiellement pour les marchés locaux. Certaines des expériences faites par Electrolux présentent toutefois un intérêt général, par exemple en ce qui concerne la nature changeante des emplois et des compétences demandées, ainsi que l'importance relative de la recherche de compétences sur les marchés internes et externes pour l'organisation de l'entreprise.

La mondialisation à partir de l'Europe

Fondée en 1919, l'entreprise Electrolux a connu un développement et une croissance spectaculaires après la cession de sa filiale américaine en 1968. Cette opération a libéré des capitaux pour l'investissement dans des acquisitions - environ 180 au total depuis le début des années 60 -, dont Zanussi en 1984, qui ont contribué à la croissance très rapide du groupe en Europe et ont fait de lui le premier fabricant de produits blancs d'Europe. Electrolux, qui a son siège à Stockholm, a quelque 600 filiales dans 60 pays sur tous les continents. Il a été longtemps réputé pour le dynamisme et la compétence de ses dirigeants et l'on a parfois dit de lui qu'il était la « meilleure école de cadres en Europe ». Le groupe emploie actuellement environ 110 000 personnes et il a réalisé en 1996 un chiffre d'affaires équivalant à peu près à 80 milliards de francs français.

Les dirigeants d'Electrolux ont compris plus tôt que leurs homologues de la plupart des grandes entreprises d'Europe que, pour rester compétitif sur les marchés internationaux, il fallait réaliser des économies d'échelle substantielles, rendues possibles par la mondialisation de la production et de la commercialisation. La libéralisation progressive des échanges, qui a obligé les industriels locaux jusqu'alors protégés à s'améliorer sous peine de fermer leurs portes, exigeait une réponse immédiate. C'est ainsi qu'entre le début des années 70 et la fin des années 80, la petite entreprise suédoise tournée vers l'exportation, qui n'était qu'un concurrent modeste pour les fabricants de produits blancs d'Europe, est devenue une entreprise d'envergure européenne. Par l'acquisition de White Consolidated Industries of North America (avec les marques commerciales Frigidaire et Westinghouse) en 1986, Electrolux s'est hissé au rang des entreprises mondiales, très bien implanté en Amérique latine et en Asie. L'Europe reste cependant sa principale base, avec 65 pour cent des salariés et 58 pour cent de la production.

Sur quels principes Electrolux fonde-t-il sa stratégie de recrutement, son système de carrières internes et le développement de ses compétences pour répondre aux défis mondiaux depuis l'Europe ?

Les facteurs clés du développement de l'entreprise

Pour une entreprise internationale de pointe, dont l'activité repose sur une technologie incomparable, et qui est très proche de la clientèle, exporter ne suffit plus pour être compétitif. La base de compétence locale est trop étroite. Les transports volumineux sur de longues distances et la tenue de stocks sont coûteux, mais surtout, l'adaptation des produits aux marchés locaux exige de bien comprendre le client.

La société moderne opérant sur le marché mondial a donc besoin d'un management mondial et de systèmes efficaces de diffusion des compétences et de l'information dans toute l'organisation. La technologie étant développée dans de nom-



breux sites, il importe qu'elle soit, elle aussi, diffusée de manière à atteindre toutes les unités de l'entreprise.

Étant donné que la compétence est représentée par des personnes ou des groupes de personnes, cette *affectation déterminante des compétences est réalisée par la mobilité des personnes les détenant*, notamment des cadres, des « fonctionnels » et des spécialistes. Dans une entreprise mondiale, cela signifie un recrutement et une mobilité à l'échelle mondiale.

La mondialisation de la recherche des compétences à l'intérieur de l'organisation représente un avantage de poids dans la concurrence si elle peut être efficacement organisée - c'est-à-dire bien structurée, sans être obligatoirement formalisée. Avant tout, la mobilité interne permet à l'entreprise de profiter simultanément des avantages d'une rentabilité accrue résultant de la centralisation et de la standardisation, et de la flexibilité associée à la décentralisation. Si les dirigeants et cadres locaux d'Electrolux ont les coudées franches, c'est parce qu'il y a un contrôle efficient, centralisé, des performances (profits). Beaucoup de grandes entreprises ont d'ailleurs suivi cet exemple depuis les années 80 (Eliasson, 1996).

Il convient toutefois de faire remarquer que la mobilité dont il est question ici se définit comme l'affectation des compétences et des ressources humaines en tant que détentrices de ces compétences. Plus le capital de compétence d'un individu ou d'une équipe est grand, plus il est important d'investir efficacement ce capital et de le développer constamment au sein de l'organisation.

La compétitivité par la rotation des emplois

D'une manière générale, Electrolux considère que le développement des compétences et la rotation des emplois contribuent de manière significative à la compétitivité. Ce principe s'applique à tous les niveaux du groupe.

Dans la discussion sur ce capital de compétence mobile, on peut distinguer plusieurs catégories de personnel (voir encadré).

Ces catégories sont très différentes, suivant le niveau éducatif, la compétence et la flexibilité. On peut faire ici quatre remarques:

□ la mobilité, en particulier sur le plan international, diminue fortement au-dessous de la catégorie 3;

□ la mobilité se limite généralement aux personnes qui contribuent pour une part importante au transfert de savoir-faire à l'endroit où elles sont affectées, et qui apprennent et se perfectionnent dans le contexte d'une carrière diversifiée;

□ les emplois qui ne présentent pas un potentiel de développement des compétences disparaissent à un rythme rapide; il s'agit généralement d'emplois comportant une grande part de tâches routinières, de plus en plus automatisées;

□ un principe gagne du terrain dans les grandes entreprises comme dans les petites: si l'on n'est pas le meilleur, ou au moins le second, dans une activité, celle-ci est confiée à quelqu'un de plus compétent à l'extérieur de l'entreprise. Dès lors qu'il y a sur le marché de meilleurs producteurs, l'entreprise a tout intérêt à centrer son attention et ses ressources sur ce qu'elle sait le mieux faire. Il s'agit là d'un principe qui est à la base de la fameuse théorie de Coase (1937) sur l'entreprise. Plus la concurrence sur le marché mondial des produits blancs s'intensifie, plus il est nécessaire pour Electrolux d'appliquer systématiquement ce principe. Les emplois qui ne peuvent être amenés à un niveau proche de la perfection par le développement interne des compétences ou le recrutement de personnel qualifié sont automatisés ou confiés à l'extérieur. Dans ce dernier cas, ils sont dissociés du système de développement interne des compétences d'Electrolux.

L'apprenti travailleur

Comme la plupart des entreprises suédoises du secteur traditionnel de la construction mécanique, Electrolux avait jadis un système d'apprentissage bien au point, ainsi que des centres de formation, qui avaient pour rôle de guider les jeunes dans leur transition de l'école au marché du travail, de les former et de repérer les talents

« (...) La société moderne opérant sur le marché mondial a besoin d'un management mondial et de systèmes efficaces de diffusion des compétences et de l'information dans toute l'organisation. »

« Plus le capital de compétence d'un individu ou d'une équipe est grand, plus il est important d'investir efficacement ce capital et de le développer constamment au sein de l'organisation. »



Tableau 1 Le capital de compétence mobile; les différentes catégories

Niveau 1	Équipe de dirigeants ou de personnes d'un très haut niveau de compétence, dont la plupart des membres devraient atteindre les postes de ce niveau par une carrière interne, de plus en plus internationale et multifonctionnelle.
Niveau 2	Dirigeants et cadres supérieurs, soit, pour Electrolux, environ 500 personnes au total.
Niveau 3	Chefs de projet et de processus, presque tous titulaires d'un diplôme universitaire (ingénierie ou commerce), appelés à faire carrière. Actuellement, dans le groupe Electrolux, ce groupe est assez petit, mais il s'accroît rapidement.
Niveau 4	Cadres moyens, responsables fonctionnels et chefs de service. Au total plus d'un millier de personnes dans le groupe Electrolux.
Niveau 5	Personnel d'encadrement, spécialistes et salariés divers.
Niveau 6	Opérateurs de machines, mécaniciens et personnel de service spécial.
Niveau 7	Ouvriers qualifiés.
Niveau 8	Ouvriers non qualifiés et autres.

tionales, la production est rarement basée sur un seul type de savoir-faire manuel. Ce type de savoir-faire se rencontre plutôt dans les PME, qui produisent pour les marchés locaux et mondiaux des produits parfois très similaires, dont certains se vendent très bien, alors que ces entreprises investissent peu dans les activités de R&D et que le niveau d'éducation formelle de leur main-d'oeuvre est nettement inférieur à celui de la moyenne des travailleurs de l'industrie²⁾.

La mobilité locale et internationale a donc tendance à être assez faible aux niveaux les plus bas décrits dans l'encadré. À ces niveaux, le personnel est généralement recruté sur place, dans des contextes où il n'y a pas de tradition de mobilité et où le niveau de formation et l'expérience ne suffisent pas pour faciliter la mobilité. La nécessité d'apprendre une autre langue locale pour communiquer sur le lieu de travail constitue un frein très important à la mobilité.

Les cadres

Si la mondialisation n'est pas un bien pour le système d'apprentissage, il en va autrement aux niveaux plus élevés, où une carrière internationale de cadre peut être considérée comme une forme très sophistiquée d'apprentissage ou de formation supérieure (Eliasson, 1996b) et comme faisant partie de l'affectation des compétences au niveau le plus élevé de l'organisation (Pelikan, 1989).

Au niveau 3 et aux niveaux suivants, la mobilité internationale est courante et va en s'accroissant. Elle est de plus en plus encouragée et même demandée pour atteindre le niveau 1. Étant donné qu'Electrolux entend pouvoir donner à tous ses salariés talentueux la possibilité de faire carrière, on peut dire que la mobilité est plus grande lorsque les dirigeants de l'entreprise y voient un investissement dans la formation.

La plupart des salariés très mobiles qui font carrière ont un diplôme universitaire et utilisent l'anglais comme langue de travail. Dans les entreprises internationales, y compris les entreprises européennes, l'anglais est, en quelque sorte, la langue

pour les usines de l'entreprise. À l'époque, ces travailleurs passaient bien souvent toute leur vie active dans la même entreprise. Mais la vie active a beaucoup changé depuis, pas seulement à cause du progrès technologique et de la transformation de l'organisation du travail qui en découle. Elle a changé pour beaucoup d'autres raisons encore, dont l'une, et non des moindres, est la mondialisation de la production et de l'organisation des entreprises.

Les opérateurs de machines et les techniciens ont remplacé les anciens ouvriers qualifiés, spécialisés dans un domaine. La politique éducative de la Suède qui, dans les années 60 et 70, se caractérisait par une succession de réformes du système scolaire, a créé un clivage entre l'école et les entreprises¹⁾. On est d'ailleurs actuellement en train de faire marche arrière. Il est vrai que, dans une multinationale, le système d'apprentissage au niveau d'ouvrier est très difficile à gérer. C'est la raison pour laquelle, dans les grandes mul-

1) Ce genre de réforme n'a pas eu lieu, par exemple, en Allemagne ou au Danemark, où l'apprentissage est aujourd'hui encore la principale filière de formation de la main-d'oeuvre pour les industries de production.

2) Par exemple, le personnel de l'entreprise de fabrication de chaînes d'amarrage (Laestadius, 1995) et de la « communauté d'entreprise » florissante de Gnosjö, en Suède (Moden, 1994).



officielle, la langue véhiculaire. Cela présente de nombreux avantages et facilite la communication au sein de l'entreprise, mais c'est aussi un inconvénient pour les personnes qui n'ont pas eu une formation suffisante en anglais pour pouvoir utiliser cette langue. Cet inconvénient se fait déjà sentir au niveau 4 décrit dans l'encadré et s'amplifie à mesure que l'on descend de niveau.

Electrolux dit de lui-même qu'il est très orienté sur la performance. En théorie, il ne considère pas une formation supérieure comme nécessaire pour les postes de haut niveau. Dans la pratique toutefois, il est la plupart du temps difficile de continuer à se former et à apprendre avec profit sur le tas et de faire carrière lorsque l'on n'a pas un bagage éducatif solide au départ. Les jeunes retenus pour suivre les programmes de formation des cadres d'Electrolux sont donc recrutés parmi les titulaires d'un diplôme universitaire car, pense-t-on, il est peu probable que l'on trouve en dehors de ce groupe des personnes possédant les qualités requises.

Chaque fois que l'entreprise constate qu'un investissement dans le développement de la compétence d'une personne présente un intérêt pour elle-même et pour la personne, elle joue la carte de la mobilité. Chaque fois que l'entreprise a besoin d'une main-d'oeuvre possédant des qualifications standard ou non qualifiée, largement disponible localement, elle la recrutera sur le marché du travail local, plutôt que de la former elle-même.

Le marché du travail ouvert

On peut observer actuellement un phénomène intéressant, à savoir la division du marché des compétences en un marché des savoir-faire négociables parce que standardisés d'un côté, et un marché de compétences difficiles à définir de l'autre côté. Les savoir-faire standardisés se situent aux niveaux les plus bas et sont généralement faciles à trouver sur le marché. Les autres, plus vagues, prédominent aux niveaux les plus élevés. Ces compétences s'acquièrent dans une mesure croissante dans l'entreprise ou sur le marché

interne et s'inscrivent souvent dans une carrière de cadre. Ces compétences acquises dans une entreprise réputée sont très prisées sur le marché, même si le « portefeuille » de compétences ainsi constitué n'est pas « commercialisable » tel quel, parce qu'elles sont en partie spécifiques de l'entreprise, et généralement difficiles à évaluer. Le recrutement de personnes possédant ce genre de qualifications est donc plus coûteux et hasardeux, et les conditions et la rémunération fondées sur un contrat de travail classique ne sont pas des plus intéressantes. Étant donné que les qualités d'un individu ne peuvent être déterminées qu'après une « période d'essai » (Hirschleifer, 1973), un système de rémunération composé en partie de primes et d'options d'actions sont souvent des solutions appropriées.

Du fait de la transformation des emplois et des conditions extérieures, les systèmes de relations entre employeurs et salariés subissent des changements permanents. Certaines entreprises sont à la pointe de ce développement, d'autres sont à la traîne. Mais tôt ou tard, toutes devront mettre en place un système de développement des compétences pour répondre à leurs besoins internes. Electrolux s'enorgueillit de ses structures de gestion informelles, avec un minimum de personnel au siège et de bureaucratie. En raison de son héritage multicentrique, l'entreprise a mis longtemps à développer des méthodes de management formalisées et centralisées. Vu sa très grande taille et sa diversité interne, il est toutefois devenu nécessaire de mettre au point sur le marché du travail interne des mécanismes « de routine » destinés à faciliter l'affectation des compétences dans l'ensemble du groupe, sans nuire à sa flexibilité.

La stratégie du *marché du travail ouvert* a donc été élaborée en réponse à ce genre d'exigences. Son objectif premier est de faire connaître les postes vacants par voie d'annonces dans l'ensemble du groupe. L'étape suivante consiste à tracer des itinéraires professionnels mieux définis et plus variés, offrant aux postulants des expériences très diverses, qu'ils pourront choisir de leur propre initiative. (Sur ce point, Electrolux considère qu'il a du retard par rapport à d'autres grands groupes internationaux.) Son ambition est toutefois de se constituer un capital de com-

« Chaque fois que l'entreprise constate qu'un investissement dans le développement de la compétence d'une personne présente un intérêt pour elle-même et pour la personne, elle joue la carte de la mobilité. Chaque fois que l'entreprise a besoin d'une main-d'oeuvre possédant des qualifications standard ou non qualifiée, largement disponible localement, elle la recrutera sur le marché du travail local, plutôt que de la former elle-même. »

« Vu sa très grande taille et sa diversité interne, il est toutefois devenu nécessaire de mettre au point sur le marché du travail interne des mécanismes « de routine » destinés à faciliter l'affectation des compétences dans l'ensemble du groupe, sans nuire à sa flexibilité. »



pétence très diversifié, qui augmentera rapidement, avec un système de rotation où les intéressés passeront en moyenne trois ans, et six ou sept ans au maximum, dans chaque emploi.

Cette méthode d'optimisation de l'affectation interne des compétences et de leur développement par le passage dans différentes carrières se heurte toutefois souvent à divers obstacles, tels que les systèmes d'assurance et de sécurité sociale, la fiscalité et les cultures locales, différents d'un pays à l'autre. Pour Electrolux, deux problèmes internes sérieux se posent: la mobilité internationale au sein du groupe, qui est insuffisante, et l'uniformité de sa culture. On peut résoudre ces deux problèmes en remaniant les systèmes de carrière et en modifiant les pratiques de recrutement de stagiaires.

Le recrutement en Europe

Des possibilités de formation interne sont proposées en permanence par le groupe. Elles portent toutefois, à des degrés divers, sur les compétences propres à Electrolux. Si ces compétences sont difficilement négociables à l'extérieur, elles contribuent au haut niveau de productivité des équipes au sein de l'entreprise. D'une manière générale, c'est à l'individu qu'il incombe de saisir de lui-même ces opportunités.

De ce fait, et il y a là un paradoxe, à tous les niveaux, la responsabilité de l'investissement dans le capital humain n'est plus l'affaire de l'entreprise, mais de l'individu. De même, c'est à l'individu, et non plus à l'entreprise, qu'il appartient de prendre l'initiative de cet investissement. La formation interne des personnes promises à une carrière est toutefois financée par Electrolux, entre autres parce que ces personnes forment une élite porteuse de promesses, qu'il veut garder, mais aussi parce que le recrutement et la formation de nouveaux coûtent cher et que, s'ils doivent prendre en charge eux-mêmes les frais de leur formation, les salariés ne choisiront pas nécessairement la voie qui leur est tracée par leur employeur. La rémunération et les actions de formation interne sont donc conçues de manière à fidéliser l'individu. En revanche l'ouvrier, dont le

savoir-faire est normalement négociable sur le marché et qui n'occasionne pas de coûts de rotation du personnel élevés, doit prendre lui-même l'initiative de se former et en supporter le coût.

Electrolux estime que sa culture d'entreprise manque de diversité en ce qui concerne le sexe, la nationalité et l'âge. La stratégie de *marché du travail ouvert* doit amener des changements, en favorisant la rotation à l'échelle du groupe. Étant donné que les clients d'Electrolux sont essentiellement des femmes, il n'est pas bon que la grande majorité des postes de cadres soient occupés par des hommes.

Les futurs cadres supérieurs doivent être multifonctionnels, ils doivent aussi être capables de dépasser les frontières nationales et de s'adapter à des cultures différentes. De plus en plus, les carrières autrefois spécialisées sont organisées délibérément de manière à englober différentes fonctions. L'aplanissement de la hiérarchie favorise cette évolution. Les possibilités de carrière « verticale » dans la hiérarchie diminuent, tandis que les possibilités de carrière « horizontale » augmentent. La structure des pouvoirs s'en trouve modifiée et les tâches sont beaucoup plus intéressantes.

Dans un groupe, les cadres supérieurs doivent être le reflet du marché. Un groupe qui opère à l'échelle mondiale a besoin d'un management ouvert au monde. Cet objectif est difficile à atteindre. Dans les grands pays d'Europe (France, Allemagne, Italie et Espagne), la mobilité est beaucoup moins répandue que dans les petits, comme ceux du Bénélux et de la Scandinavie.

Bien qu'Electrolux opère à l'échelle mondiale, l'Europe restera son marché prédominant, son marché « national ». Mais l'Europe ne sera pas forcément la principale source de compétence. Tout dépend de ce qu'elle sera capable de fournir. L'entreprise oriente ses systèmes de recrutement et de gestion des ressources humaines de manière à pouvoir capter les sources de compétence les meilleures, dans le monde entier. Pour le moment, il ne le fait que pour le recrutement des cadres supérieurs et de personnels très spécialisés. Les autres (ouvriers, ...) sont recrutés sur les marchés du travail locaux.

Bibliographie

Coase, Ronald, H., « The nature of the firm », *Economica, New Series*, IV (13-16), 1937.

Eliasson, Gunnar, « The firm as a competent team », *Journal of Economic Behavior and Organisation*, 13 (3), 1990.

Eliasson, Gunnar, « Financial institutions in a European market for executive competence », in Wihlborg, Fratianni & Willett (dir.), *Financial Deregulation and Monetary Arrangements after 1992*, Elsevier Science Publishers, 1991.

Eliasson, Gunnar, *Firm objectives, controls and organisation - the use of information and the transition of knowledge within the firm*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam, 1996.

Eliasson, Gunnar, *The use of highly educated people in production*, TRITA-IEO K 1996:10, Institut royal de technologie (KTH), Stockholm, 1996b.

Hirschleifer, Jack, « Where are we in the theory of information ? », *American Economic Review*, vol. LXIII, n° 2 (mai), 1973.

Laestadius, Staffan, « Le savoir tacite dans une entreprise à faible technicité », *Revue européenne de la formation professionnelle*, n° 6 (décembre), 1995.

Moden, Karl-Markus, « Vad kan vi lära av « Gnosjöfenomenet » » (quelles leçons tirer du phénomène Gnosjö ?), in *Kompetens, kompetens och konkurrens, III Yearbook 1993/1994*, Stockholm, 1994.

Pelikan, Pavel, « Evolution, economic competence and the market for corporate control », *Journal of Economic Behavior and Organisation*, 12 (3) (décembre), 1989.



Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe



*Louis Mallet
et alii*

Question générale

L'élévation du niveau d'éducation est générale en Europe. Elle se traduit essentiellement par un allongement de la durée de formation des jeunes et se propage dans l'ensemble de la population active par un processus démographique, chaque génération étant « mieux formée » (formée plus longtemps) que la précédente. On peut mesurer ce phénomène à l'aide de l'accroissement, moyen ou structurel, du niveau de diplôme possédé par les actifs au cours du temps.

Selon les pays cette élévation du niveau d'éducation s'effectue suivant des modalités différentes liées à l'histoire des systèmes éducatifs et plus généralement à l'histoire des sociétés. Les clivages principaux se situent au niveau des poids respectifs des formations générales et professionnelles d'une part, des modalités d'organisation de la formation professionnelle d'autre part. Mais quel que soit le pays, il est notable que l'essentiel de la certification a, jusqu'à présent, été acquis en début de vie active et relativement peu par la formation continue.

La tendance à l'allongement des durées de formation est générale et continue pour chacun des pays. Mais elle connaît des inflexions et des accélérations propres à chacun des pays, notamment dans la période récente (à partir de 1986 en France, de 1990 en Grande Bretagne, de 1975 en Espagne...). Les effets de ces accélérations plus ou moins brutales ne seront réellement observables que dans quelques années.

Enfin, les marchés du travail et les économies qui absorbent ce surcroît de « capital humain » ont des spécificités tout à fait évidentes.

L'ensemble des pays a consenti des efforts considérables pour améliorer la politique éducative. L'objectif visé était - plus ou moins explicitement - de contribuer au développement économique, d'adapter la main d'oeuvre à un progrès technologique rapide de façon à créer de nouvelles conditions de concurrences nationales ou internationales plus favorables. Ceci afin de lutter contre le chômage en général et le chômage des jeunes en particulier.

Les faibles succès remportés au moins sur le front du chômage et la profonde modification des caractéristiques de la main d'oeuvre qui découlent de ces politiques conduisent à la nécessité d'une réflexion comparative sur les conséquences à long terme des politiques mises en oeuvre, sur le fonctionnement du marché du travail, les mécanismes d'accès aux emplois et, au-delà, sur des questions plus globales

Cette recherche aborde la question de la diffusion progressive des diplômés par le biais de la notion de compétence, notion qui tient compte à la fois du niveau de certification et de l'expérience professionnelle d'un individu, et non pas du seul niveau de diplôme. Ceci permet d'envisager les concurrences pour l'accès à l'emploi, d'une part dans une perspective beaucoup plus générale de compétitions entre générations et d'autre part comme un problème de diffusion de l'offre et non pas, comme c'est aussi souvent le cas, comme une question de demande de qualifications.

Cet article est issu d'une recherche en cours, co-financée par le CEDEFOP et six équipes européennes, et coordonnée par le LIRHE. Il reprend largement un premier rapport de synthèse remis au CEDEFOP en Décembre 1996. Il est donc le résultat du travail collectif d'un réseau composé des institutions et des chercheurs suivants:

CEDEFOP Marinou Antipa 12, GR - 57001 Thessaloniki (Thermi)

Coordination du réseau F. Rychener puis **Prof. J. Planas**. **FRANCE LIRHE** Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur l'Emploi et les Ressources Humaines Université des Sciences Sociales, Place Anatole, France 31042 Toulouse Cedex

Coordination du projet: Louis Mallet Directeur de Recherche CNRS, Catherine Bédoué, Jean Michel Espinasse, Prof. Jean Vincens.

ESPAGNE ICE Institut de Ciències de l'Educacio, Universitat Autònoma de Barcelona, E-08193 Bellaterra Barcelona, J.F Giret, Prof. J.M Masjuan, **Prof. Jordi Planas**, J. Vivas.

ALLEMAGNE ZHS Zentrum für Sozialforschung an der Martin-Luther, Universität Halle Allemagne **Prof. B. Lutz** H. Grünert, J. Orteman.

PAYS-BAS Université d'Amsterdam, The Netherlands, Wibautstraat 4, NL - 1091 QM, Amsterdam, **Prof. J. Dronkers**.

ROYAUME-UNI Centre of Economic Performance, London School of Economics, Houghton Street, UK - London WC 2A 2AE, **P. Robinson**.

ITALIE ISFOL, Via Morgana 33, I - 00161 Roma, **Lea Battistoni**, Ana Moscovini.



Cette recherche « (...) s'est tournée vers une problématique en termes d'évolution de l'offre de formation. Cette approche structurale de la compétence, par opposition aux approches plus traditionnelles en termes de cohortes est basée explicitement sur les liens de complémentarité, d'équivalence ou de substitution entre diplôme et expérience professionnelle. »

telles que l'efficacité de nos économies et les fondements de la mobilité sociale.

La recherche dont cet article rend compte prend place dans cette problématique générale. Il s'agit d'une recherche comparative, menée sur six pays, (France, Allemagne, Italie, Espagne, Pays-Bas, Royaume-Uni) et dont seulement les premiers résultats sont présentés ici. Elle aborde la question de la diffusion progressive des diplômés dans l'économie et celle des compétitions pour l'accès à l'emploi par le biais de la notion de compétence, notion qui tient compte à la fois du niveau de certification et de l'expérience professionnelle d'un individu, et non pas du seul niveau de diplôme. Ceci permet d'envisager les concurrences pour l'accès à l'emploi, d'une part dans une perspective beaucoup plus générale de compétitions entre générations et d'autre part comme un problème de diffusion de l'offre et non pas, comme c'est aussi souvent le cas, comme une question de demande de qualifications.

Les inflexions liées aux problématiques nationales

Cette recherche a d'abord été menée en France où elle s'est, dès le début, focalisée sur la question du renouvellement des emplois et de la place réservée aux jeunes dans ces mouvements. Comment expliquer cet apparent paradoxe qui veut que les nouvelles générations, plus longtemps et mieux formées que les précédentes, soient aussi moins bien insérées dans l'emploi et plus massivement touchées par le chômage ? S'interroger de cette façon sur l'accès des jeunes à l'emploi conduit très vite à considérer le problème en termes de concurrences généralisées entre générations diversement diplômées. Laissant de côté l'approche classique de l'insertion professionnelle en termes de demande de qualifications, l'équipe s'est tournée vers une problématique en termes d'évolution de l'offre de formation. Cette approche structurale de la compétence, par opposition aux approches plus traditionnelles en termes de cohortes est basée explicitement sur les liens de complémentarité, d'équivalence ou de substitution entre diplôme et expérience professionnelle. Un individu

qui débute a devant lui quelques 40 ans de carrière professionnelle au cours de laquelle sa compétence va évoluer, même si son niveau de certification a toutes les chances de rester stable.

L'élargissement à d'autres pays a amené à enrichir la problématique initiale.

Le contexte économique de la période considérée incite l'équipe espagnole à plus de prudence vis-à-vis de l'hypothèse de non régulation du système éducatif par la demande à laquelle conduisent les premiers résultats. Les évolutions importantes, sur le plan économique mais aussi politique et social, survenues en Espagne conduisent à mettre en avant la place nouvelle et particulière de ce pays au sein de la Communauté européenne. Le processus d'accroissement de l'offre serait dicté par la nécessité pour cette économie de « rattraper » un certain retard en matière de qualifications et donc plus dépendant de l'évolution du système d'emploi que pour les autres pays.

Pour notre partenaire britannique, il est également nécessaire, au delà de la question du niveau de chômage élevé dans les pays européens qui constitue la toile de fond de nos préoccupations, d'étudier les liens entre cette hausse du niveau d'éducation et la forte augmentation des inégalités de salaire depuis la fin des années 70, problématique manifestement spécifique au Royaume-Uni. En quoi les tendances actuelles dans l'évolution de l'offre permettent-elles d'expliquer ces deux problèmes ?

Aux Pays-Bas, la problématique de l'étude est à replacer au sein du débat sur la sur-éducation en le reformulant comme une alternative entre les niveaux micro et macro de la relation formation emploi. La croissance de l'éducation et son - relatif - succès économique au niveau micro sont mis à mal par des interrogations sur l'efficacité de la relation au niveau macro. Dès lors se pose bien la question de l'objectif poursuivi par les politiques publiques d'éducation et, en aval, celle de l'effort collectif lié à leur financement. Les Pays-Bas, comme le souligne notre partenaire néerlandais, sont un « petit » pays et ne peuvent, de ce fait, envoyer des signaux très différents des « grands » pays européens en



matière de politique éducative; la comparaison internationale de travaux de recherche sur ces questions trouve ici une justification supplémentaire.

Le rapport entre composition par niveau de formation de l'offre de travail et composition par niveau d'instruction de la structure professionnelle est, pour les Italiens, un des aspects des mécanismes d'ajustement du marché du travail aux données d'une société post-industrielle. La montée du niveau d'éducation s'inscrit alors dans les paradoxes d'une société marquée par la dématérialisation de la production, la prééminence de l'information, des gains de productivité qui engendrent une croissance sans emplois et qui hésite encore (qui résiste ?) à prendre le virage d'une société de loisirs.

La contribution allemande repose sur les mêmes interrogations fondamentales que celles qui sous-tendent les autres travaux: l'étude renoue avec les recherches menées dans les années 70 sur la « pénétration » des jeunes mieux éduqués dans l'emploi. Elle reprend les débats entre les raisonnements en termes de « besoins de main d'oeuvre » ou de droit social à l'éducation, débats interrompus depuis les années 80 du fait de l'émergence d'autres priorités scientifiques et politiques.

Positionnement théorique de l'étude

Examinons rapidement le cadre théorique permettant une analyse des interactions entre système éducatif et système productif et plus particulièrement les éléments permettant une étude dynamique des changements liés, d'une part aux professions (leur nature, leurs contenus, leurs besoins en compétences), et d'autre part à la diffusion des diplômes produits par les systèmes éducatifs.

Cet étude comparative se pose fondamentalement deux types de questions: la première est celle des logiques de distribution des diplômés chaque fois plus nombreux sur le marché du travail et la deuxième s'interroge sur les interactions entre la formation explicite (en général concrétisée par un diplôme) et les autres éléments de la compétence obtenus

moyennant des mécanismes informels, notamment l'expérience professionnelle.

La logique de distribution des diplômés

Plusieurs théories proposent des cadres de réflexion susceptibles d'expliquer la diffusion des diplômés sur le marché du travail.

Les théories du capital humain tendent à établir une corrélation positive entre niveau d'éducation et productivité, et à interpréter la demande d'éducation en fonction de sa rentabilité économique soit en termes individuels (Becker, 1964), soit en termes « macro » (Denison, 1962) où les dépenses publiques d'éducation doivent être considérées comme un investissement permettant de favoriser le développement économique.

Dans la cadre de cette théorie, l'expansion de la demande d'éducation et sa conséquence directe, l'augmentation de diplômés, seraient une réponse à la croissance des besoins en qualifications du système productif. Bien que considérant qu'il existe d'autres formes d'acquisition de la compétence, comme par exemple l'expérience au travail, la théorie du capital humain octroie une place centrale à l'école pour augmenter les compétences et la productivité de la force de travail. La tendance générale des emplois à requérir des niveaux de compétence de plus en plus élevés et l'augmentation des effectifs des professions qui les nécessitent impliquent une croissance de diplômés.

Dans ce cadre théorique (qui suppose une information pure et parfaite) le système éducatif est régulé par les besoins du marché du travail. Tout excès d'offre de compétence diminue les rendements de l'investissement éducatif et donc diminue la demande d'éducation.

Malgré de nombreuses critiques largement développées dans la littérature, la théorie du capital humain a fourni le cadre de référence sur lequel se sont basées les politiques publiques d'éducation ces dernières décennies. Cette théorie a justifié l'intervention et le soutien de l'État en faveur du processus de scolarisation de masse pour contribuer à l'élévation de la productivité et donc de la compétitivité de nos pays.

« Les théories du capital humain tendent à établir une corrélation positive entre niveau d'éducation et productivité, et à interpréter la demande d'éducation en fonction de sa rentabilité économique soit en termes individuels (...), soit en termes « macro » (...) où les dépenses publiques d'éducation doivent être considérées comme un investissement permettant de favoriser le développement économique. (...) Dans ce cadre théorique (...) le système éducatif est régulé par les besoins du marché du travail. »



« Les théories « crédentialistes » pour leur part établissent l'existence d'un marché de « credential acts », certificats et diplômes liés à l'éducation formelle, dont la valeur dépend plus de l'offre et de la demande que des « connaissances et habiletés » acquises lors de la formation. (...) les diplômes ne servent qu'à détecter les caractéristiques personnelles de l'individu, mais ne permettent ni de les améliorer ni de les transformer. »

« Tout comme dans la théorie du capital humain et en dépit de l'abandon de l'hypothèse d'information pure et parfaite, le système éducatif sera également régulé par la demande de compétence. »

Les théories « crédentialistes » pour leur part établissent l'existence d'un marché de « credential acts », certificats et diplômes liés à l'éducation formelle, dont la valeur dépend plus de l'offre et de la demande que des « connaissances et habiletés » acquises lors de la formation (Collins R, 1979). Le processus de sélection, d'après les crédentialistes, est basé sur le signal donné par le diplôme dans un marché du travail où l'information sur la qualité de l'offre est imparfaite (Arrow, 1973, Spence 1974).

M. Blaug (1985) propose de distinguer deux versions de l'hypothèse de sélection vue par les théories crédentialistes. Dans sa version forte, les diplômes ne servent qu'à détecter les caractéristiques personnelles de l'individu, mais ne permettent ni de les améliorer ni de les transformer. Dans sa version faible, la sélection par le diplôme est une réponse aux incertitudes de l'employeur sur le rendement futur des demandeurs d'emplois. La sélection par le diplôme et par d'autres caractéristiques comme le sexe ou la race se base sur l'expérience passée de l'employeur qui a constaté qu'elles permettent, en moyenne, de réduire l'incertitude sur la qualité du travail. Dans ce cas, le crédentialisme peut se rapprocher du capital humain si l'on suppose que le fait de faire des études augmente les capacités productives de l'individu.

Tout comme dans la théorie du capital humain et en dépit de l'abandon de l'hypothèse d'information pure et parfaite, le système éducatif sera également régulé par la demande de compétence. Une trop grande abondance de signaux les rendra inopérants et finira, à terme, par faire baisser la demande d'éducation.

Cependant, Rawlis et Ulman (1974) montrent que la stratégie de « discrimination statistique » liée à des imperfections sur le marché des « credentials » peut conduire à la sur-éducation, notamment à travers une hausse « exogène » de la certification de la population. L'abondance des certifications augmente le nombre de candidatures et donc alourdit les coûts de recrutement. Les entreprises sont obligées, pour maintenir constants leurs coûts de recrutement, d'augmenter leur exigence en matière de diplôme, ce qui amorce un processus d'inflation du niveau de diplôme.

D'autres travaux théoriques ont proposé des éléments susceptibles de mieux comprendre les logiques de diffusion des diplômes sur le marché de travail. Il s'agit notamment des travaux que l'on pourrait regrouper sous le titre de la « non correspondance » entre éducation et emploi. Ces travaux de recherche mettent en évidence de nouveaux facteurs inhérents aux systèmes éducatifs et productifs, susceptibles d'influencer la diffusion des diplômes, sans toutefois exclure des éléments déjà introduits par les théories du capital humain et du crédentialisme. Ils focalisent leur approche sur les conflits émanant des dynamiques autonomes du système éducatif d'une part et du système productif d'autre part (Carnoy et Levin, 1985). Les éléments les plus importants apportés par ces théories dans le cadre de notre travail sont les suivants:

- le caractère dialectiquement conflictuel du rapport entre éducation et emploi, caractérisé par l'inadéquation et l'influence mutuelle;
- la multifonctionnalité du système éducatif et le caractère conflictuel de ses différentes fonctions. Carnoy et Levin montrent que dans le cas des E.U. l'histoire du système éducatif est marquée par une succession de périodes caractérisées soit par des logiques d'adaptation aux besoins de l'économie capitaliste, soit par des logiques d'égalité des chances;
- la production d'attentes chez les personnes formées comme élément de conflit entre des systèmes scolaires qui produisent beaucoup et dans un éventail très large, et la capacité des sociétés, et notamment des marchés de travail, à leur donner satisfaction.

Ces analyses permettent d'éclaircir les liens entre offre et demande d'éducation sous un angle plus politique. En effet, l'éducation ne peut se réduire à un problème strictement économique. Il est en partie politique dans la mesure où elle est un bien public. Les politiques publiques d'éducation sont influencées par les différents groupes de pression qui défendent leurs intérêts et que les pouvoirs publics ont souvent intérêt à satisfaire. La politique d'éducation apparaît dans ce cas comme le résultat d'un consensus entre les chefs d'entreprises, les enseignants et



leurs syndicats, les jeunes et leurs parents, et les responsables des politiques d'éducation.

Une partie de la littérature met donc sérieusement en cause les théories classiques - et dominantes - qui conduisent à des mécanismes de régulation de la quantité de capital humain et/ou de « credentials » en fonction des besoins du marché.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre étude. Nous avons clairement pris comme hypothèse de travail une exogénéité - au moins partielle - de la demande d'éducation. Cette hypothèse prend le contre-pied des théories dominantes (capital humain et filtre) qui postulent une régulation par le marché de l'offre de qualification. Elle se démarque également des travaux de planification qui s'inspirent de la « manpower approach ». Dans de telles approches, la demande d'éducation est « fixée » par le planificateur à partir d'une analyse de l'évolution de la demande de travail.

La substitution diplôme expérience

Les deux principaux modes d'acquisition du capital humain sont la formation générale et professionnelle reçue dans le système éducatif et la formation acquise sur le marché du travail, qui se décompose elle-même entre formation sur le tas et formation continue.

La théorie de capital humain montre que des individus ayant des niveaux de formation implicite et explicite différents peuvent être équivalents pour un emploi donné. Ces deux types de formation sont donc partiellement des substituts *dans la production des compétences*. Le degré de substitution peut cependant être plus ou moins élevé, car l'employeur peut juger indispensable un niveau minimum d'expérience et/ou de formation initiale pour un emploi donné. En revanche, pour les théories « crédentialistes », les deux composantes sont souvent complémentaires dans la mesure où le diplôme n'est qu'un filtre qui permet de sélectionner les individus mais qui ne garantit pas leur qualification. Il incombe alors à l'employeur de compléter leur formation à l'emploi.

La théorie de la concurrence pour l'accès aux emplois (Thurow, 1974) est une va-

riante de la théorie du filtre où l'employeur s'intéresse à l'aptitude à être formé et dont le niveau de diplôme constitue un bon signal. Cependant l'employeur aura tendance à privilégier l'expérience professionnelle, notamment celle acquise dans l'entreprise. C'est pourquoi une partie des postes de travail est proposée prioritairement sur le marché interne. Le jeune sorti du système éducatif sans expérience professionnelle générale et à fortiori spécifique, se voit exclu des marchés internes et mis dans une position concurrentielle défavorable sur le marché externe. Situé au bas de la file d'attente, il ne peut guère augmenter sa compétence par acquisition d'expérience et/ou par la formation continue. La formation continue n'apparaît que rarement comme une seconde chance si le jeune n'a pas eu la première (la formation par le système éducatif) (Planas, 1996).

À la différence des approches précédentes, les théories du dualisme et de la segmentation montrent qu'il existe différents marchés de l'emploi avec des barrières à la mobilité plus ou moins rigides, plus ou moins institutionnelles. Le choix de l'employeur (entre jeunes diplômés, mais aussi entre individus d'âges différents) obéit alors à des règles sociales, administratives ou économiques justifiées par la politique générale de l'entreprise.

Dans ces théories, les emplois se trouvent sur deux types de marchés: le marché primaire et le marché secondaire, qui sont eux-mêmes divisés en plusieurs composantes. La structuration du marché du travail obéit à des exigences technologiques et non sociales, issues de la complexité technique du processus de production. L'expérience et l'apprentissage sont privilégiés par les employeurs et sont généralement mieux rémunérés, surtout dans le marché primaire. Le niveau d'instruction sert d'instrument de sélection, mais les salaires sont déterminés par les caractéristiques de l'emploi et non pas par les caractéristiques des employés. Dès lors, le capital humain non employé dans le poste de travail est dévalorisé. La substitution diplôme expérience est donc en partie régie par la segmentation du marché du travail, elle-même déterminée par l'évolution technologique et les règles institutionnelles.

« Nous avons clairement pris comme hypothèse de travail une exogénéité - au moins partielle - de la demande d'éducation. (...) Elle se démarque également des travaux de planification qui s'inspirent de la « manpower approach ». »



« (...) L'expérience est, comme la formation initiale, une composante incontournable de la qualification individuelle aussi bien sur le marché interne que sur le marché externe. Inclure cette dimension dans l'analyse et prendre en compte les interactions entre ces composantes constitue la deuxième grande hypothèse de notre travail. »

Ces éléments théoriques montrent que l'expérience est, comme la formation initiale, une composante incontournable de la qualification individuelle aussi bien sur le marché interne que sur le marché externe. Inclure cette dimension dans l'analyse et prendre en compte les interactions entre ces composantes constitue la deuxième grande hypothèse de notre travail. Cela revient à postuler que c'est la compétence qui est échangée sur le marché du travail et que cette compétence est co-produite par le système éducatif et le système productif. La spécificité du débutant est de ne pas posséder d'expérience professionnelle.

Les résultats statistiques et leur interprétation économique

Le CEDEFOP a donc accepté de cofinancer un dispositif réunissant des équipes de 6 pays de l'Union autour de trois objectifs:

- permettre la constitution d'un réseau d'équipes spécialisées dans l'économie et la sociologie de la relation formation-emploi;
- construire une problématique commune afin d'entreprendre une recherche comparative sur la dynamique des articulations, des interactions entre système productif et système éducatif;
- réaliser un exercice comparatif de cadrage statistique de cette question.

Cette phase de construction d'une problématique autour de bases de données comparables arrive à son terme. Chacun des six pays a pu réunir les données nécessaires et leur appliquer la méthodologie initiée par l'équipe française du Lirhe.

Cette méthodologie¹ consiste, en résumé, à comparer à plusieurs dates la structure des actifs appartenant aux différentes professions, structure appréhendée selon deux critères: leur niveau de diplômes et leur âge. Il s'agit donc d'une approche limitée, contingente aux catégories utilisées ainsi qu'aux techniques de comparaison. C'est bien cependant une manière

d'aborder la question de la diffusion des diplômés et celles des concurrences pour l'accès aux emplois.

Les résultats présentés et commentés ici constituent une première étape du travail du réseau concrétisée par un rapport réalisé en décembre 1996². Ils doivent être interprétés avec précaution. Ce programme de recherche se poursuit et le réseau accueillera avec reconnaissance les suggestions et critiques.

Les principaux résultats obtenus par le cadrage statistique sont au nombre de quatre. Les deux premiers portent sur l'observation statique des données croisant les « professions » avec le niveau de diplôme et l'âge de leurs actifs. Ils mettent en avant l'existence d'une grande diversité dans la structure par âge et par niveau de diplôme des professions, c'est à dire, par approximation, dans les structures de compétence des différentes professions.

Les deux derniers concernent l'évolution sur une période d'environ 10 ans pour chaque pays de ces structures de compétence. Ils proviennent d'une modélisation qui met en avant, de façon étonnamment convergente pour les six pays, l'importance déterminante d'un effet d'offre de formation dans les transformations de structures de compétence des professions. Cet effet d'offre joue ainsi le rôle d'un bruit de fond qui, une fois connu et mesuré, permet de dégager des effets résiduels qui s'interprètent comme des effets de marché dus aux comportements spécifiques des professions pour assurer leur renouvellement.

La construction d'une base de données « Professions, Âge et Diplôme » commune aux six pays

Le travail statistique, dans sa phase préliminaire mais essentielle pour la qualité et la fiabilité des résultats avancés, a abouti à la construction d'une base de données « Professions, Âge et Diplôme » commune aux six pays (voir tableau 1).

Il est clair que sur les périodes étudiées qui s'échelonnent selon les pays entre 1973 et 1994, les contenus et les structures d'emplois ont profondément évolué. Une appellation d'emploi ne recouvre

1) Voir pour une présentation détaillée les annexes au rapport de décembre 1996, ainsi que le Cahier N° 1 du LIRHE: Béduwé C. et Espinasse JM. - Diplômes, compétences et marché du travail, Toulouse 1995.

2) Le rapport de synthèse ainsi que les six rapports nationaux sont disponibles au CEDEFOP.



plus les mêmes exigences, les regroupements d'emplois n'ont plus les mêmes contours. Même à plus court terme, l'idée que la compétence requise pour un type d'emploi n'est pas forcément stable est à considérer. Pour ces diverses raisons, la catégorie d'analyse retenue, la profession recouvre un ensemble instable d'emplois et de métiers. Mais il faut bien voir que l'étude se situe dans une perspective macroscopique. Nous y faisons implicitement l'hypothèse qu'au niveau agrégé des nomenclatures utilisées, de telles évolutions n'entament pas la robustesse d'une classification certes grossière, mais qui permet bien de distinguer des groupes d'emplois correspondant à des grands types et des grands niveaux d'exigence différents.

Si l'âge ne pose pas de problème de mesure, on peut tout à fait contester que cette variable donne une bonne approximation de l'expérience professionnelle. Sans entrer dans le détail, il est intuitif que selon les types d'emplois, l'âge des personnes, leur ancienneté dans l'emploi, la relation entre l'acquisition d'expérience et le temps qui s'écoule peut prendre des formes variées, voire contradictoires. À l'inverse, on ne peut contester que l'absence d'expérience soit un motif fréquemment évoqué par les employeurs pour refuser d'embaucher des débutants. Il est par ailleurs raisonnable de considérer qu'une partie, variable, de la compétence professionnelle s'acquiert bien en cours d'emploi. Des indicateurs plus complexes de l'expérience peuvent sûrement être construits, mais pas à partir des données que nous avons traitées. Au total, on doit bien savoir qu'approximer l'expérience par l'âge constitue pour nous un compromis temporaire.

Les informations sont codées dans les nomenclatures d'emploi et de formation nationales. Ces nomenclatures ne sont pas forcément comparables entre elles puisqu'elles n'ont pas les mêmes logiques de construction, ni le même niveau de détail. Ceci ne constitue cependant pas un problème pour l'exercice proposé, dans la mesure où nous comparons, non pas les professions entre elles, mais la manière dont leurs structures internes vont évoluer. Le fait de prendre le problème ainsi en dynamique rend moins cruciale la question de la comparabilité des no-

Tableau 1: Professions, Âge et Diplôme

La profession est un regroupement d'emploi ayant des caractéristiques voisines en termes de contenu du travail effectué. Ces caractéristiques sont le plus souvent relatives au niveau de complexité des tâches, à la spécialité exercée (en termes de spécialité académique et/ou d'affectation fonctionnelle dans l'entreprise), plus rarement relative au secteur d'activité et au statut du travailleur. Ceci est vrai pour les six pays étudiés, même s'il demeure des différences importantes dans les logiques de regroupement.

Le niveau de formation identifie essentiellement une durée d'étude, le plus souvent en formation initiale et sanctionnée par un diplôme. Le niveau de formation est une caractéristique individuelle. Les nomenclatures par niveau de formation ne sont évidemment pas les mêmes selon les pays. Le critère basique de durée d'études peut être combiné avec la nature des formations suivies (générale, technique, professionnelle), ou encore la nature des organismes dispensateurs de la formation (Enseignement public, entreprises...).

L'âge est utilisé comme une approximation de la durée de vie active, elle-même considérée comme une approximation de l'expérience professionnelle, ce terme recouvrant tous les types d'apprentissages, formels ou informels, acquis en entreprise ou ailleurs, et ne débouchant pas sur un diplôme.

menclatures et ne gêne pas la convergence des résultats nationaux.

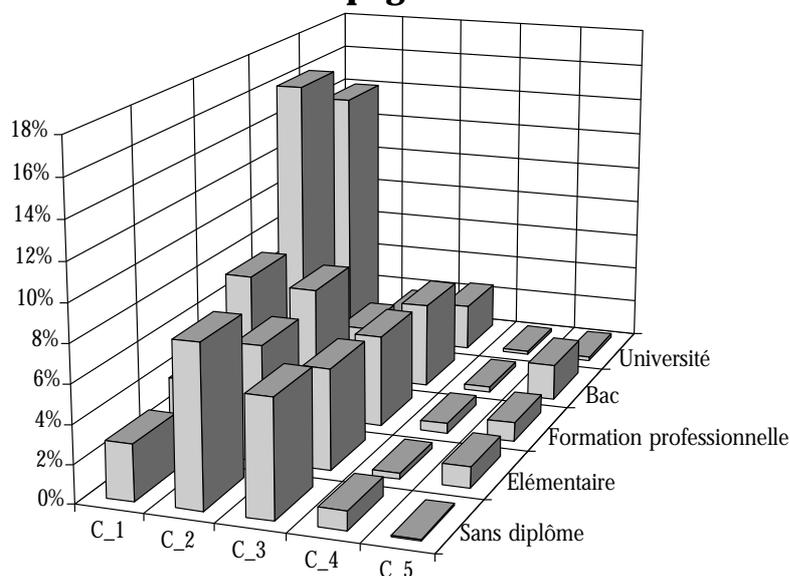
La profession est entendue, tout au long de cette étude, dans un sens très général de catégorie d'emploi. Elle repose sur le codage de l'activité des individus à l'aide de nomenclatures. Pour des raisons de fiabilité statistique liées aux tailles d'échantillon nationaux, elles ont été regroupées en un nombre de postes variable d'un pays à l'autre. Le cadre macro-économique dans lequel se place l'exercice nous fait parfois tenir à la profession un rôle d'acteur, mais il est évident qu'il s'agit là d'un raccourci de langage et que ce sont bien les entreprises qui embauchent. Nous analysons, ensuite, en situation d'équilibre ex post, la répercussion de ces embauches sur la composition par diplôme et par âge des professions.

L'observation statique des données croisant les « professions » avec le niveau de diplôme et l'âge de leurs actifs

À une date donnée, la structure par niveau de diplôme et par âge de chaque profession constitue une carte originale, témoin d'une relation formation-emploi particulière.



Fig. 1
Structures de compétence de la catégorie des
« Secrétaires »* Le cas espagnol



C_1, C_2...: Catégorie d'âge.

*) Cette catégorie n'est pas homogène d'un pays à l'autre. Nous l'avons choisie à titre purement illustratif.

posantes sont le plus souvent complémentaires au plan individuel. Au plan collectif, elles peuvent être substituables ou non substituables: cela dépend de l'hétérogénéité des emplois au sein de la profession étudiée et des pratiques des entreprises. L'hypothèse de la substituabilité complète et générale est sûrement trop forte. Elle déboucherait sur une concurrence intergénérationnelle permanente qui n'existe pas partout. Par ailleurs, cette substituabilité n'est ni parfaite, ni gratuite. Les coûts salariaux, et plus généralement les coûts liés à l'accès à l'emploi (recrutement, adaptation...) peuvent être variés. Les entreprises ne sont donc pas indifférentes aux modes d'accès.

La carte de chaque profession constitue un résumé, certes incomplet, de l'histoire des recrutements. L'évolution de cette carte sur les 10 dernières années va donner des indications sur les changements qui interviennent dans les modes de recrutement.

L'évolution des structures de compétence

La transformation de la structure de la population active selon les professions ne suffit pas à absorber le surplus d'éducation.

La répartition de la population active dans les diverses professions évolue: certaines professions voient leurs effectifs augmenter et d'autres les voient diminuer. Les professions les plus qualifiées augmentent et les moins qualifiées diminuent, ce seul phénomène pourrait expliquer l'absorption d'un nombre croissant de diplômés. Or, il apparaît que dans tous les pays cette transformation de structures est insuffisante. Certes, les professions utilisant plus de diplômés se développent, mais en plus, toutes les professions ou presque consomment plus de diplômés.

L'exemple du tableau 2 illustre le phénomène: la colonne 3 est obtenue en calculant quelle serait la structure par niveaux de diplôme en 1990 si chaque profession avait conservé, de 1982 à 1990, les mêmes structures de diplômés. On voit que les actifs des niveaux supérieurs sont en réalité (colonne 2) plus nombreux que ne l'auraient laissé attendre les seules évolutions quantitatives des professions.

« La transformation de la structure de la population active selon les professions ne suffit pas à absorber le surplus d'éducation. »

Il existe une affectation préférentielle de certains diplômes à certaines professions en dehors même des professions réglementées; chaque profession concentre ainsi des actifs d'un ou de plusieurs niveaux de diplôme.

Ces structures de diplôme internes aux professions sont elles-mêmes étroitement corrélées avec l'âge des actifs. Le système éducatif évolue et produit, génération après génération, des flux de diplômés différents en quantité et niveau. Chaque individu porte, en probabilité, la trace du niveau moyen de sa génération. Chaque génération possède ainsi une structure de diplôme qui lui est propre.

Chaque profession peut donc être décrite sur la base de la structure diplôme/âge des actifs qui la composent. A titre d'exemple, la « carte » de la catégorie des « secrétaires, employés de bureau, employés administratifs » en Espagne est présentée dans la figure 1.

L'agencement de ces deux critères, diplôme et âge, apporte divers enseignements sur la structure des compétences de la profession. Il donne une photographie instantanée de deux composantes essentielles de la qualification. Ces com-



Les professions ont donc modifié leurs proportions internes de diplômés en absorbant le surplus d'offre apporté par chaque nouvelle génération de formés.

Le problème est alors de connaître le mode de propagation de cet afflux de diplômés au sein du système d'emploi. A-t-il été absorbé par quelques professions plus concernées par des changements technologiques significatifs, et donc demandeuses de qualification supplémentaire, ou s'est-il réparti dans l'ensemble du système d'emploi ?

Cette seconde hypothèse peut être testée de façon simple: il suffit de simuler ce qu'aurait été l'évolution des structures de diplôme internes aux professions si, partant de leur situation initiale, seul le niveau de l'offre de formation, génération après génération, avait eu un effet.

Sur la base de cette méthodologie développée par l'équipe française et reproduite sur les données normalisées (i.e. des données Profession-Age-Diplôme à deux dates) de chacun des six pays, nous proposons trois méthodes d'estimation:

- la première ne tient compte que de la variation de l'offre de formation;
- la seconde ne tient compte, au contraire, que de la variation d'effectif des différentes professions;
- la dernière propose une estimation simultanée des deux effets.

L'évolution pour chaque pays de ces structures de compétence

Les principaux résultats de ces différentes modélisations (tableau 3) font apparaître de façon étonnamment homogène pour les six pays la prédominance d'un pur effet d'offre éducative. La hausse continue du niveau d'éducation s'est diffusée dans l'ensemble des professions, proportionnellement aux structures de compétence initiale.

En analysant plus précisément les résultats des trois estimations proposées, on peut montrer que les structures de compétence des professions suite à la diffusion des diplômés, génération après génération, au sein du système d'emploi sont:

Tableau 2:
Structures de diplôme dans le cas espagnol

Niveaux de diplôme	Initiale	Finale	Induite par la variation de l'emploi
	(1) 1982	(2) 1990	(3)*
Sans diplôme ou primaire	13,6	11,2	12,2
Elémentaire	70,3	60,1	68,1
Baccalauréat	6,3	9,1	7,0
Formation professionnelle	2,1	8,2	2,4
Université	7,7	11,4	10,4
Total	100 %	100 %	100 %

* La colonne (3) est obtenue en appliquant à la structure de 1982 les variations d'effectifs des professions survenues entre 1982 et 1990 et donc en supposant fixes les coefficients de taux de diplômés par profession.

- fortement dépendantes du passé;
- largement prédites par l'accroissement d'éducation des générations successives;
- largement indépendantes de la variation d'effectifs des professions.

Fortement dépendantes du passé

Les structures de compétence des professions ont peu évolué sur la période, si on les rapporte à l'ensemble des flux d'entrées et de sorties de la profession: selon les pays, la seule structure initiale permet de prédire entre 63 et 85 % de la structure finale (si on excepte les Pays-Bas, qui ont une durée d'observation plus longue) (voir tableau 3, ligne 5). Cela veut dire que les entreprises ont largement reproduit le passé dans leurs choix de recrutement ou de promotion, respectant notamment des équilibres anciens entre recrutement de jeunes (plus diplômés) et promotion de moins jeunes (et moins diplômés), dans les différentes professions.

Le renouvellement des emplois se fait par l'entrée en activité de jeunes directement issus du système de formation et/ou par la mobilité professionnelle d'actifs de niveaux de compétence équivalents. Les structures que nous observons sont des

« La hausse continue du niveau d'éducation s'est diffusée dans l'ensemble des professions, proportionnellement aux structures de compétence initiale. »



Tableau 3

Coefficients de détermination (R^2) entre différentes estimations sur les tableaux professions-âge-diplômes

Modèle	France	Italie	Allemagne	Pays-Bas	Espagne	Grande Bretagne
Période d'observation	82-90	81-91	79-91	73-92	82-90	84-94
Résultats en effectifs						
(1) Variation observée	74,2	48,1	72,9	21,5	85,9	60,8
(2) Variation de l'offre de compétence	83,3	56,6	91,4	71,5	91,7	86,2
(3) Variation de la demande de compétence	80,0	70,4	79,9	33,7	87,9	71,1
(4) Variation simultanée offre & demande	93,7	91,3	93,2	82,5	93,8	93,7
Résultats en structures						
(5) Variation observée	79,4	63,3	69,6	14,2	84,7	71,9
(6) Variation de l'offre de compétence	91,2	80,0	87,2	66,3	89,2	91,9
(7) Variation de la demande de compétence	79,4	63,3	69,6	14,2	84,7	71,9
(8) Variation simultanée offre & demande	91,8	83,2	87,1	68,8	88,5	92,5
(9) Corrélacion entre modèle à effet d'offre et modèle à effets simultanés	99,6	95,3	99,9	98,1	99,5	99,7

« L'ensemble des professions a bénéficié de l'accroissement du niveau d'éducation et non pas seulement, comme on pouvait le penser à priori, quelques professions remarquables pour leur développement technologique. »

points d'équilibre momentanés résultant d'une multitude de mouvements d'entrées et de sorties de l'emploi. La stabilité (relative) des structures de compétence en quelque 10 ans, compte tenu de ces mouvements, montre que le marché du travail a continué de fonctionner et qu'il n'y a pas eu de blocage général des promotions sociales et/ou professionnelles. C'est ainsi, par exemple, que l'on trouve encore, en fin de période, des cadres relativement jeunes et très peu diplômés, vraisemblablement promus dans l'intervalle.

Cette mobilité ascendante a coexisté avec des phénomènes de chômage et/ou de déclassification des jeunes.

Largement prédites par l'accroissement d'éducation des générations successives

La corrélation entre la structure finale des compétences par profession et la structure initiale modifiée seulement de l'évolution de l'offre se situe entre 80 et 91,9 % selon les pays (Pays-Bas exclus) (voir tableau 3, ligne 6).

Ce résultat montre l'existence d'un effet d'offre fort dans l'évolution des structu-

res de compétence des professions, indépendant de leurs demandes différenciées en compétences.

L'ensemble des professions a bénéficié de l'accroissement du niveau d'éducation et non pas seulement, comme on pouvait le penser à priori, quelques professions remarquables pour leur développement technologique. Autrement dit, cette hausse d'éducation due à l'arrivée sur le marché du travail de générations de plus en plus diplômées se répartit sur l'ensemble des professions au prorata de leurs structures de compétence initiales.

Le caractère général de ce résultat le rend en quelque sorte prévisible. La connaissance de la production des systèmes éducatifs sur le long terme permet de « prédire » largement les structures de compétences ultérieures des professions.

Ces résultats, et notamment leur convergence au sein de six pays européens dotés de systèmes de formation et d'emploi particuliers, amènent à l'idée de l'autonomie de la demande sociale d'éducation par rapport aux besoins de l'économie. Notre première hypothèse se trouve donc confortée. Ce travail propose une formalisation et une quantification de la prédo-



minance de l'effet d'offre sur lequel elle repose.

Largement indépendantes de la variation d'effectifs des professions

Tenir compte, en plus de l'effet d'offre, de la variation d'effectifs des professions ne permet pas d'améliorer significativement l'estimation des structures de compétence, comme le prouve la comparaison entre le modèle à effet d'offre (voir tableau 3, ligne 6) et celui à effets simultanés (voir tableau 3, ligne 8).

On aurait pu s'attendre à ce que les transformations de structures soient liées à la croissance ou au déclin des professions, ces évolutions quantitatives étant les indices à la fois d'un solde de flux d'entrées-sorties fort différents et de changements probables de contenu. Il apparaît au contraire que l'évolution des structures de compétences n'est pas liée, ou très peu, aux variations d'effectif par profession.

Si on considère que les variations d'effectifs des professions sont des indicateurs de la demande de compétence, ce résultat indique que la structure des compétences évolue de façon largement indépendante de cette demande. Ou encore, que l'effet de demande apparaît comme négligeable par rapport à l'effet d'offre.

Si l'on cherche à prévoir, de façon très globale, les structures de compétence des professions, il suffit de connaître l'évolution de la production de diplômés par le système éducatif sur le long terme pour en avoir une idée relativement précise, quelle que soit la variation de la demande des professions par ailleurs.

Cette apparente indépendance des structures de compétence par rapport à l'évolution des effectifs de chaque profession laisse penser que les économies considérées n'ont pas connu de graves pénuries de compétences, au moins dans notre cadre d'analyse, limité aux professions et à notre définition étroite de la compétence (diplôme et âge). Si pénurie (ou excédent) il y a eu, c'est soit globalement, indépendamment des professions, soit au contraire localement, sur des compétences spécialisées, non observables à travers les professions et les niveaux de diplôme.

L'effet d'offre

Cet effet d'offre agit comme un fort bruit de fond (trend) dans l'explication des variations de compétence. Le maîtriser permet d'étudier, profession par profession, leurs ajustements préférentiels par rapport aux différentes catégories de main d'oeuvre.

La modélisation permet de prédire, essentiellement à partir de l'évolution de l'offre, la future structure de compétence des professions dans des proportions allant de 68,8 % dans le cas des Pays-Bas à 92,5 % dans le cas du Royaume-Uni (tableau 3, ligne 8). Reste donc une partie non expliquée par le modèle, qui doit s'interpréter profession par profession.

Les retombées de l'analyse de ces effets résiduels sont immédiatement opérationnelles: on peut dresser, pour chacun des six pays, la liste des professions « déviantes » par rapport au comportement moyen prévisible compte tenu de l'évolution des systèmes de formation. On obtient ainsi une typologie en trois groupes: les professions qui ont consommé plus de diplôme que prévu, celles qui en ont consommé moins et celles, enfin, qui ont un comportement en accord avec les prévisions.

Ce travail de classification des professions a été réalisé par les Pays-Bas et l'Allemagne, mais sans qu'il soit possible de tirer de conclusion « économique » sur les modes d'affectation entre les différents groupes.

La contribution du Royaume-Uni a focalisé son attention sur la question spécifique des diplômés du supérieur. Ainsi, l'exemple des secrétaires qui sont, au Royaume-Uni comme d'ailleurs aux Pays-Bas, plus diplômées que ce que l'on pouvait prévoir, montre que deux types d'explication à priori contradictoires peuvent être invoqués: évolution technologique de ces emplois ou déclassification des diplômés de l'Université.

Il est possible, lorsque les données le permettent, d'aller plus loin dans l'analyse de ces comportements déviants en réintroduisant, dans l'analyse des résidus, la décomposition suivant les deux modalités de la compétence que sont le di-



« (...) les professions ont eu des comportements différents de ceux attendus, non seulement par rapport au niveau de diplôme, mais également vis-à-vis des complémentarités/substitutions possibles entre diplôme et expérience (...). Les professions peuvent alors être classées suivant la forme de leurs arbitrages entre formation formelle et informelle. »

« Le résultat essentiel est, d'une façon très générale et pour l'ensemble des pays, l'existence d'un effet d'offre dans l'évolution des structures Diplôme/Âge des professions. (...) Corrélativement, l'effet de la demande, approximé par l'évolution des effectifs, a un rôle faible. »

plôme et l'expérience. Ceci a pu être fait, pour l'instant, dans les cas français et espagnol.

On montre alors que les professions ont eu des comportements différents de ceux attendus, non seulement par rapport au niveau de diplôme, mais également vis-à-vis des complémentarités/substitutions possibles entre diplôme et expérience, c'est-à-dire les arbitrages réalisés par les employeurs, pour telle ou telle profession entre jeunes actifs plus diplômés et/ou actifs plus expérimentés (i.e. plus âgés). Les professions peuvent alors être classées suivant la forme de leurs arbitrages entre formation formelle et informelle.

Dans le cas français, cette typologie conduit au constat que, le plus souvent, ce sont les professions qualifiées (au sens de qualification de l'emploi, Cadres, Professions intermédiaires, Ouvriers et employés qualifiés) qui ont fait un appel préférentiel à l'expérience et/ou au couple expérience + diplôme. A l'inverse, les professions les moins qualifiées ont, semble-t-il, eu un recours plus fréquent au diplôme que ce que l'on pouvait prévoir. La valorisation du diplôme apparaît, c'est le moins qu'on puisse dire, peu liée au développement de la qualification, c'est-à-dire aux évolutions technologiques.

Les résultats espagnols sont proches des résultats français. On constate que la plupart des professions ont consommé plus de diplôme, avec ou sans expérience, que ne le prévoyait leur situation de départ. La tendance générale est à la substitution en faveur de personnes plus diplômées et plus jeunes, ce qui n'empêche pas ces derniers de souffrir particulièrement du chômage.

Implications, limites et conclusion

Les premiers résultats de cette étude doivent être critiqués et interprétés. Leurs limites doivent être clairement soulignées compte tenu des implications politiques qui risquent d'être retenues hâtivement. Il importe de savoir ce qu'on peut raisonnablement inférer de ces résultats et ce qu'on ne peut absolument pas en inférer à ce stade.

L'existence d'un effet d'offre dans l'évolution des structures Diplôme/Âge des professions.

Le résultat essentiel est, d'une façon très générale et pour l'ensemble des pays, l'existence d'un effet d'offre dans l'évolution des structures Diplôme/Âge des professions. La simple disponibilité de formés plus nombreux sur le marché explique largement ces transformations de structure. Corrélativement, l'effet de la demande, approximé par l'évolution des effectifs, a un rôle faible.

Entendons nous: la demande des professions est bien réelle, mais elle se manifeste dans chaque profession de façon comparable: à elles seules la structure de compétence initiale et la disponibilité des offreurs de travail expliquent la plus grande part de l'évolution. Un premier modèle théorique a été proposé pour rendre compte du comportement des firmes (Espinasse JM. et Vincens J. - 1996). Il soutient, de façon résumée, que les firmes se procurent les divers types de compétences en fonction de leurs proportions relatives sur le marché du travail.

L'effet d'offre important est, lui, susceptible de deux interprétations: la première, d'inspiration credentialiste, amène à penser que, face à une main d'oeuvre de plus en plus diplômée, les employeurs ne font que hausser leur niveau d'exigence pour chaque profession. Le recrutement croissant de diplômés provient de leur plus grand nombre et pas des changements des exigences intrinsèques des emplois. Cette première interprétation pose plusieurs problèmes: sur les périodes étudiées, il est raisonnable de penser que beaucoup d'emplois ont évolué. Par ailleurs, pourquoi la disponibilité de diplômés n'aboutit-elle pas à une plus rapide concentration de diplômés dans les professions de niveau élevé? On a constaté en effet que ce sont plutôt les professions les moins qualifiées qui « surconsomment » du diplôme. Enfin, l'hypothèse credentialiste ne dit pas que cette substitution non-diplômés/diplômés est gratuite. L'absence d'une analyse des évolutions salariales constitue évidemment une faiblesse majeure de nos résultats, en même temps qu'une voie de recherche pour l'avenir (Robinson 1997).



La deuxième interprétation, plus courante et qui rejoint une explication par la demande, voudrait que cette hausse générale de la demande de qualification par profession provienne de changements significatifs dans les contenus et exigences des emplois, pour des raisons liées aux progrès technologiques, et à la nécessité d'accroître la compétitivité. Cette seconde interprétation n'est compatible avec nos résultats que si toutes les professions ont un comportement comparable, i.e s'il y a peu d'effets spécifiques aux professions. Cela signifierait que tous les emplois ont subi des transformations comparables ou que les employeurs considèrent l'élévation du niveau de diplômes comme une nécessité générale, indépendante des spécificités des professions.

La demande spécifique aux professions se manifeste de façon limitée: il existe, dans tous les pays, de nombreuses professions pour lesquelles l'accroissement de compétence est supérieur - éventuellement inférieur - à la moyenne prédite par l'effet d'offre. On a interprété ces écarts résiduels comme des effets de marché qui correspondent aux ajustements réalisés par les professions compte tenu des raretés relatives de l'offre (Béduwé, Espinasse 96). Ceci veut dire que, à l'intérieur de certaines professions, le changement technologique a été suffisamment important pour qu'il y ait réellement une hausse des exigences en matière de recrutement.

Ces différentes interprétations amènent à considérer la relation formation-emploi sous un jour quelque peu hétérodoxe. Une analyse largement répandue dans le débat social voit dans l'intensification de l'effort éducatif un remède au chômage et plus largement à l'ensemble des difficultés de nos économies. Cette analyse repose souvent sur l'existence de pénuries de compétences auxquelles un effort de formation doit porter remède.

Or, nos résultats montrent que, durant ces vingt dernières années, dans six pays d'Europe, la diffusion des diplômés dans l'économie obéit à des lois complexes. La dynamique d'ensemble du système semble plus tirée par un mouvement de diffusion généralisée des diplômés que par des phénomènes de pénuries et d'excédents par profession, même si de tels

phénomènes jouent un rôle (Effets résiduels).

Mais il faut souligner avec force que le caractère général de l'effet d'offre et les théories de la demande qu'il convient de lui associer (les besoins des entreprises existent quand même !) ne nous disent rien sur le niveau souhaitable d'éducation de la population active ou sur celui de la dépense publique ou privée, qui permet de le financer. Nos résultats sont parfaitement compatibles avec une sur-éducation généralisée dont témoigneraient les déclassifications; mais ils sont aussi parfaitement compatibles avec une sous-éducation généralisée. Le caractère médiocre des performances internationales de nos pays inclinerait plutôt vers cette hypothèse. Enfin, ces résultats ne sont compatibles avec une bonne correspondance avec la demande que dans une acception très particulière de celle-ci, qui se manifesterait par un besoin général de diplômés, valable pour toutes les professions, comparable aux besoins qu'exprimèrent les entreprises entre les deux guerres pour la plupart des emplois, de salariés sachant lire, écrire et compter.

L'essentiel de notre résultat est bien dans le terme « généralisé » et ne permet pas de porter un jugement sur l'opportunité de tel ou tel niveau de production de diplômés. Il faudrait pour cela introduire dans l'analyse les salaires et les liens formation-productivité, ce que nous n'avons pas fait dans cette première étape.

Les limites de l'exercice

Il convient encore une fois de rappeler les limites de l'exercice et donc des résultats obtenus. La première série de limites porte sur les catégories d'analyse choisies. On a souligné les ambiguïtés de l'assimilation âge-expérience. Les niveaux de diplôme sont le plus souvent constitués d'une nomenclature très agrégée (5, 6 ou 7 postes) qui mélange forcément des types de formation très variés, surtout dans des systèmes de formation dont l'évolution est ou a été rapide. Enfin, la profession est une catégorie qui n'est pas non plus sans problème: selon son homogénéité interne, selon la stabilité de sa composition, nos résultats peuvent revêtir des sens différents.

« (...) dans six pays d'Europe, la diffusion des diplômés dans l'économie obéit à des lois complexes. La dynamique d'ensemble du système semble plus tirée par un mouvement de diffusion généralisée des diplômés que par des phénomènes de pénuries et d'excédents par profession, même si de tels phénomènes jouent un rôle (...). »

« L'essentiel de notre résultat est bien dans le terme « généralisé » et ne permet pas de porter un jugement sur l'opportunité de tel ou tel niveau de production de diplômés. »



« Si nos sociétés continuent à intensifier l'effort de formation initiale, malgré leur relative inefficacité à lutter contre le chômage et notamment le chômage des jeunes, c'est qu'il y a consensus autour de cette question. »

« Le problème est donc de se demander si des politiques de ce type peuvent perdurer et si le bilan coûts/avantages d'une politique d'allongement de la scolarité restera positif. »

La deuxième série de limites a aussi été soulignée: elle porte sur la prise en compte des coûts, des salaires, et plus généralement des aspects monétaires dans les transactions examinées. Introduire ces éléments permettrait de dire des choses sur l'efficacité des politiques menées. C'est une voie essentielle de poursuite de cette recherche.

Les répercussions politiques

Les répercussions politiques de cette montée du niveau d'éducation et de l'accélération qu'elle connaît depuis quelques années posent des questions fondamentales pour l'évolution des systèmes de formation.

Si nos sociétés continuent à intensifier l'effort de formation initiale, malgré leur relative inefficacité à lutter contre le chômage et notamment le chômage des jeunes, c'est qu'il y a consensus autour de cette question. Nous avons trois acteurs directement impliqués dans la hausse du niveau d'éducation: l'Etat, les entreprises et les jeunes. Chaque acteur a deux stratégies possibles: augmenter les durées de formation ou ne pas le faire. Le problème se pose en termes identiques pour nos 6 pays, même si les formes que prend l'allongement de la scolarité sont fonction des contextes et des caractéristiques nationales des systèmes de formation. On constate aisément que les trois acteurs ont intérêt à jouer la stratégie d'allongement des durées d'étude. Les entreprises y voient le triple intérêt d'une pression sur les salaires, de la constitution d'une réserve de main d'oeuvre qualifiée pour répondre aux fluctuations de la production et d'une possibilité accrue de gestion des effectifs au plus près. L'Etat a pour mission d'assurer au mieux la disponibilité des compétences. D'autre part, garder plus longtemps les jeunes dans le système de formation a, au-delà de cette mission de long terme, l'avantage, de court terme, de les préserver du chômage. Quant aux jeunes et leurs familles ils ont, étant donné le niveau du chômage actuel et le faible coût marginal que représente la formation, intérêt à obtenir le diplôme le plus élevé possible pour acquérir le maximum de compétence. De plus, pour les trois acteurs, la formation apparaît comme un moyen de se prémunir contre l'incertitude qui pèse sur l'évolution des

qualifications et l'évolution à long terme des technicités.

Cette politique a donc été avantageuse pour les trois parties en présence et a constitué une réponse cohérente et consensuelle au contexte créé, dans les 6 pays concernés, par l'émergence simultanée de la mondialisation de l'économie, d'un progrès technique accéléré et d'une forte montée du chômage. Les inconvénients (déclassification des jeunes, baisse probable de la rentabilité sociale et individuelle de l'investissement éducatif, exclusion des moins diplômés...) ont été globalement faibles, même si les modalités nationales d'allongement de la durée des études ont créé des disparités (niveau de chômage des jeunes par exemple).

Le problème est donc de se demander si des politiques de ce type peuvent perdurer et si le bilan coûts/avantages d'une politique d'allongement de la scolarité restera positif.

Revenons sur nos résultats. La forte montée du niveau des formations initiales n'empêche pas le marché du travail de continuer à produire des savoirs implicites qui viennent enrichir les qualifications individuelles. Le mécanisme de coproduction des compétences par les systèmes éducatif et productif perdure. Cela est démontré par le maintien de la diversité des modes d'accès à une profession. Cela est démontré par la prédictibilité de cette diversité, qui constitue le résultat principal de ce travail statistique.

Les conditions dans lesquelles coopèrent ces deux systèmes sont en revanche profondément modifiées. Le marché du travail, qui a besoin de renouveler tout ou partie des sortants, va recruter des jeunes davantage formés. Par là-même ils seront, à terme et en moyenne, plus compétents à niveau d'expérience donné que leurs prédécesseurs.

Les effets d'une modification du niveau d'entrée des jeunes sur le marché se propagent en aval sur la population occupée. Une mesure de politique éducative peut avoir des incidences, à travers ce mécanisme, sur les conditions d'emploi (voire sur l'emploi) de personnes sorties du système éducatif depuis très longtemps. Ils se propagent également en



amont de l'entrée dans la vie active via les anticipations qu'ils engendrent chez les jeunes en cours de scolarité et chez leurs parents.

Il semble donc que raisonner en termes de concurrence généralisée - via les compétences - entre des actifs de génération et de niveaux de formation différents constitue une voie de recherche féconde et que les résultats de ce travail n'en soient que la première vendange.

Les éléments d'analyse que nous avons dégagés permettent d'aborder avec quelques atouts le problème des mobilités professionnelles et plus précisément le problème de la modification des pratiques de mobilité sous l'influence de la propagation des diplômés. Ces règles vont être modifiées: la plus grande disponibilité de compétences réduit, toutes choses égales par ailleurs, les chances de promotion de chacun. Il faut alors faire entrer dans le jeu un quatrième acteur, non directement impliqué dans le système de formation initiale mais qui pourrait bien, à terme, n'avoir aucun intérêt à ce que perdure

cette montée d'éducation: ce sont les salariés en place, les « insiders » (et leurs syndicats). Depuis toujours, ils bénéficient de promotions, que ce soit sociales, professionnelles ou de rattrapage tout au long de leur carrière. Nos résultats montrent que, sur les périodes étudiées, ces systèmes de mobilité ont perduré. Mais la poursuite de l'accélération dans la production de diplômés amènera sur le marché du travail, des jeunes qui, comme on l'a montré, deviennent de plus en plus rapidement compétents. Cet afflux continu sur plusieurs générations et quantitativement de plus en plus important risque alors de freiner sérieusement les anciennes mobilités professionnelles ou, du moins, de rejeter plus loin dans la file d'attente les salariés en place. Plus nombreux à être compétents, les jeunes concurrenceraient plus fortement leurs aînés.

La baisse des mobilités et les blocages de carrières qui en résulteraient, pourraient devenir une cause majeure de remise en cause du consensus actuel sur la formation, et ouvrir la voie à un vrai développement de la formation continue.

Bibliographie

Louis Mallet et alii. *Diplômes - compétence et marché du travail en Europe*, Rapport de synthèse, CEDEFOP, Thessalonique, 1996.

Rapports nationaux

Battistoni, L., Mocavini, A., *Livelli formativi e sviluppo professionale*, Rome, juin 1996.

Béduwé, C., Espinasse, J.M., Mallet, L., Vincens, J., *Diplômes, compétence et renouvellement des professions en France*, Toulouse, mai 1996.

Dronkers, J., *The growing production of education and its absorption in the Netherlands between 1973 and 1992*, Amsterdam, avril 1996.

Lutz, B., Ortman, J., *Ausbildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt - Deutscher Beitrag zu einem europäischen Vergleich*, Halle, juillet 1996.

Majuan, J., Giret, J.F., Troiano, H., Vivas, J., Zaldivar, M. et Planas, J., *La diffusion des compétences sur le marché du travail en Espagne 1982-1990*, Barcelone, juillet 1996.

Robinson, P., *Qualifications and the labour market in Britain: 1984-1994. Skill biased change in the demand for labour or credentialism?*, Londres, mars 1996.

Arrow, K.J., « Higher education as a filter », *Journal of Public Economics*, 2, 1973, p.193-216.

Becker, G.S., *Human capital*, Columbia University Press, New York, 1964.

Béduwé, C., Espinasse, J.M., « France: politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du Travail*, n°4, 1995.

Béduwé, C., Espinasse, J.M., « Concurrences entre générations et accès à l'emploi des jeunes », *Formation Emploi*, n° 55, La Documentation française, CEREP, Paris, 1996.

Béduwé, Espinasse, Planas, Vivas, Zaldivar. *Insertion professionnelle, diplômés et marché du*



travail: pour une étude européenne ..., Network on Transitions in Youth, Oostvoorne, Pays-Bas, FSE, 22-25 septembre 1995.

Blaug, M., « Where are we now in the economics of education ? », *Economics of Education Review*, n°1, vol. 4, 1985, p. 17-28.

Buttler, F., Tessaring, M., « Le capital humain, facteur de l'implantation industrielle en Allemagne: une discussion du point de vue du marché du travail », *Sociologie du travail*, n°4/95, 1995.

Carnoy, M., Levin, H.M., *Schooling and work in the democratic State*, Stanford University Press, Stanford, 1985, 307 p.

Collins, R., *The Credential Society*, Academic Press, New York, 1979.

Coombs, Ph. H., *La crisis mundial en la educación, perspectivas actuales*, Santillana, Madrid, 1995.

Denison, E.F., *The source of economic growth in the USA and the alternatives before us*, Committee for Economic Development, New York, 1962.

Doeringer, P.B., Piore, M., *Internal labor markets and manpower analysis*, Lexington D.C. Health, 1971.

Edwards, R., Reich, M., Gordon, D., (dir.), *Labor market segmentation*, Lexington D.C. Health, 1975.

Espinasse, J.M., Vincens, J., « Marché du travail et allocation des compétences », *Note LIRHE*, n°201, 96-1, 1996.

Planas, J., « La formación continua en los jóvenes: segunda oportunidad o complemento », 1996, *Revue européenne « Formation professionnelle »*, à paraître.

Rawlis, L.V., Ulman, L., « The utilization of college trained manpower in the United States », in M.S. Gordon (dir.), *Higher Education in the Labor Markets*, Mac Grow Hill, 1974, p. 195-236.

Robinson, P., *Qualifications, earnings - Gender and the labor market in Britain, Interim Report for CEDEFOP*, Centre for Economic Performance, London School of Economics, 1997.

Spence, M., *Market Signalling: Informational transfer in hiring and related screening processes*, Harvard University Press, 1974.

Tanguy, L., *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, La Documentation française, Paris, 1986.

Thurow, L., « Measuring the economic benefits of education », in M.S. Gordon (dir.), *Higher Education in the Labor Markets*, Mac Grow Hill, 1974, p. 374-418.

Vinokur, A., « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n°52, CEREQ, 1995.



L'évolution des systèmes de validation et de certification

Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?



Vincent Merle
Directeur du Céreq

Introduction

Dans la plupart des pays développés, le système de validation et de certification professionnelles est actuellement objet de débats et de réformes. Le Livre blanc de la Commission européenne *Enseigner et apprendre - vers la société cognitive* y consacre une place importante. Le système des *National Vocational Qualifications* (NVQ) mis en place ces dernières années au Royaume-Uni suscite un grand intérêt dans de nombreux pays. En France, le rapport de la commission présidée par Roger Fauroux (*Pour l'école*, Calmann Lévy - La Documentation française, 1996) invite à une révision du système de diplôme professionnel et le rapport remis par Michel de Virville au ministre du Travail (*Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, La Documentation française, 1996) propose la mise en place de « référentiels nationaux de qualification » favorisant une meilleure prise en compte des acquis professionnels.

Quelles que soient les solutions préconisées, les préoccupations à la base de cette volonté de réforme sont très convergentes. Schématiquement, quatre types d'arguments sont généralement avancés:

□ *la place prépondérante accordée aux diplômes acquis en formation initiale par rapport aux certifications venant sanctionner les acquis professionnels en cours de vie active.* Un « rééquilibrage » paraît d'autant plus nécessaire que les technologies et les métiers évoluent rapidement. Si l'on doit désormais « se former tout au long de la vie », « chacun doit pouvoir faire valider des compétences fondamentales, techniques ou professionnelles, indépen-

damment du fait qu'il passe ou non par une formation diplômante » (Livre blanc). Mais l'enjeu n'est pas seulement de développer des formes de certification mieux adaptées à la formation continue; il est plus fondamentalement de rééquilibrer le poids des certifications scolaires sur la trajectoire professionnelle. Ce poids paraît d'autant plus excessif aux yeux de certains qu'il prive les personnes n'ayant pas atteint un bon niveau scolaire d'une véritable « deuxième chance » et de la possibilité de faire valoir ce qu'ils ont acquis à travers une expérience professionnelle parfois très riche;

□ *la place prépondérante des connaissances académiques dans les cursus de formation.* Bien plus qu'une conception des programmes et des modalités de validation, ce qui est visé c'est « la représentation de la hiérarchie des aptitudes qui place au pinacle la production de théorèmes et la spéculation abstraite, et à la base l'ingéniosité pratique du bricoleur » (rapport Fauroux). Cette représentation conduit à une dévalorisation des formations professionnelles (cf. les débats sur la « parité d'estime » entre formation générale et formation professionnelle dans le cadre de l'OCDE) et freine la prise en compte par le système de formation des compétences et des aptitudes requises dans les entreprises;

□ *la trop grande importance accordée par la formation aux connaissances acquises pour elles-mêmes, indépendamment des contextes dans lesquelles elles sont mobilisées dans la vie professionnelle.* Cette critique s'inscrit dans le prolongement des réflexions en faveur d'une éducation et une formation fondée sur l'acquisition de comportements et de com-

Si l'adéquation entre formation et emploi a toujours été un horizon sans cesse repoussé, cet horizon paraît aujourd'hui encore plus hors de portée; peut-être même n'a-t-il plus guère de sens dans des systèmes sociaux où la mobilité professionnelle s'opère de moins en moins selon des voies toutes tracées. L'articulation entre ces deux univers doit être repensée sur de nouvelles bases.



« Tous les systèmes de formation se trouvent actuellement confrontés à une série d'exigences partiellement contradictoires. Il leur faut contribuer à l'élévation du niveau de connaissances générales (...). Dans le même temps, ils doivent accentuer la professionnalisation de la formation pour répondre à la massification de l'enseignement et pour mieux préparer les jeunes et les adultes aux attentes des entreprises (...) »

pétences. Ce mouvement est relativement ancien. E. Tuxworth en fait remonter l'origine aux années 1920 aux États-Unis et rappelle qu'il a pris une ampleur particulière dans ce pays à partir de la fin des années soixante, au moment où le rapprochement entre le système éducatif et le système productif devient un problème très sensible (Tuxworth, 1989). Plus largement, elle est fondée sur le constat que,

« lorsque la théorie est enseignée séparément de la pratique professionnelle, elle en vient à vivre sa vie et à se doter de valeurs, de priorités, d'une organisation et d'un langage qui lui sont propres; elle tend à se développer selon une logique et en fonction d'objets qui sont d'ordre purement intellectuel plutôt qu'en relation avec la pratique d'une profession qui est souvent considérée comme superfétatoire. Même lorsque le recours à la théorie est pertinent, la connexion avec la pratique n'est que rarement établie pendant la formation, ce qui ne favorise pas sa mise en application » (Jessup, 1991).

A travers cette critique, s'exprime aussi l'idée que la plupart des savoirs et des savoir-faire qui nous sont utiles dans la vie professionnelle et dans l'existence s'apprennent dans des situations informelles et que l'efficacité de la formation est d'autant plus forte qu'elle se fonde sur la capacité des individus à contrôler leur propre processus d'apprentissage et à acquérir une plus grande autonomie dans la capacité d'apprendre (Jessup op.cit.)¹;

□ *la difficulté d'exercer un contrôle efficace sur la multitude des stages qui se sont mis en place ces dernières années*, notamment dans le cadre des programmes développés par les pouvoirs publics en direction des demandeurs d'emploi. La nature des actions pédagogiques et la durée de la formation ne sont pas toujours un gage suffisant d'efficacité des stages sur l'employabilité des bénéficiaires. Un système d'évaluation externe, fondé sur la validation des compétences, constituerait un moyen de régulation du système en fixant aux organismes de formation des objectifs directement liés aux compétences attendues dans les entreprises.

Ces arguments ont eu d'autant plus d'impact que les modalités d'articulation en-

tre la formation et l'emploi ont été fortement ébranlées au cours des quinze ou vingt dernières années, en raison des profondes transformations des techniques et de l'organisation du travail. Si l'adéquation entre formation et emploi a toujours été un horizon sans cesse repoussé, cet horizon paraît aujourd'hui encore plus hors de portée; peut-être même n'a-t-il plus guère de sens dans des systèmes sociaux où la mobilité professionnelle s'opère de moins en moins selon des voies toutes tracées. L'articulation entre ces deux univers doit être repensée sur de nouvelles bases.

Tous les systèmes de formation se trouvent actuellement confrontés à une série d'exigences partiellement contradictoires. Il leur faut contribuer à l'élévation du niveau de connaissances générales des jeunes générations qui auront de plus en plus besoin de bases solides dans de nombreux domaines, littéraires ou scientifiques, pour pouvoir évoluer dans la vie professionnelle et sociale. Dans le même temps, ils doivent accentuer la professionnalisation de la formation pour répondre à la massification de l'enseignement et pour mieux préparer les jeunes et les adultes aux attentes des entreprises qui souhaitent de plus en plus trouver des personnes immédiatement opérationnelles. Or, l'organisation des filières de formation et leur correspondance avec le système des métiers et des emplois s'avère de plus en plus complexe et instable.

Les débats sur la validation et la certification ne peuvent être compris indépendamment de ce contexte. La manière dont on parviendra à trouver des solutions originales et efficaces à cette question constitue incontestablement une des clés de l'adaptation du système de formation de demain. Toute évolution dans ce domaine est cependant particulièrement complexe. Il n'y a pas de solution standard, applicable dans tous les pays. Les systèmes de certification sont le fruit d'une construction sociale, enracinée dans l'histoire de chaque société, et leur évolution implique de faire des choix qui ne sont pas de nature purement technique. Il serait illusoire de penser qu'un système rénové de certification, aussi bien conçu soit-il, peut dispenser de repenser les liens entre formation initiale et formation continue, de revaloriser la place des dimensions pro-

1) G. Jessup, qui a joué un rôle important dans la conception du système des NVQ constate par exemple: « Si quelqu'un peut exercer un contrôle sur le processus d'apprentissage, c'est bien l'individu lui-même. De même, la cohérence dans les apprentissages est en dernier ressort le fait de l'individu qui apprend. C'est seulement le sujet qui apprend qui peut donner sens aux différents éléments qu'il reçoit dans la formation et les relier à sa propre perception du monde ».



fessionnelles et technologiques dans la formation initiale et de faire évoluer la gestion des qualifications dans les entreprises. Inversement, il serait dangereux de penser qu'une fois opérés quelques grands choix sur le devenir des systèmes de formation professionnelle, les modalités de validation et de certification s'adapteront d'elles-mêmes; l'élaboration de nouvelles formes de certification est une opération techniquement compliquée et les solutions retenues ne sont pas neutres au regard des choix politiques.

Le cas de la France est particulièrement intéressant à cet égard. L'attachement aux formes traditionnelles de certification, la complexité d'un système qui s'est construit au fil du temps et les divergences d'intérêts entre les acteurs en charge des questions de formation, n'ont pas permis de dégager des orientations consensuelles sur l'évolution du système. Cela n'a pas empêché l'émergence d'innovations qui contribuent à en faire évoluer progressivement le fonctionnement concret. Pour mieux comprendre les spécificités du cas français, il n'est pas inutile de rappeler tout d'abord quels sont les différents modèles en présence et comment ils illustrent la nature des choix collectifs dans ce domaine.

Trois modèles en présence

Nous ne prétendons pas décrire ici l'ensemble du système de formation professionnelle des pays considérés. Nous tentons seulement de montrer comment y sont conçues les formes de certification et la description des activités professionnelles sur laquelle elles reposent.

Une conception à l'allemande

Les diplômes allemands constituent le socle de savoirs et de savoir-faire considéré comme indispensable pour tout « professionnel » dans le domaine considéré (Möbus et Verdier, 1997).

Leur mise au point implique très fortement les entreprises pour au moins trois raisons:

- les entreprises sont directement concernées par le processus de formation,

puisque l'obtention du titre s'effectue à travers la formation en alternance (largement financée par elles);

- le titre délivré à l'issue de la formation jouit d'une forte reconnaissance au moment de l'embauche;

- les diplômes ne prétendent pas couvrir l'ensemble des niveaux correspondant à une profession donnée, mais le niveau de base, à partir duquel l'individu pourra continuer à progresser, à travers l'expérience et la formation continue, tout au long de sa carrière.

On comprend donc pourquoi la préparation de ces diplômes fait l'objet d'un long travail de concertation, précédé par de nombreuses analyses de l'activité de travail (contrairement à une idée reçue, ce temps de préparation est nettement plus long qu'en France et les diplômes professionnels sont beaucoup plus stables). En revanche, la traduction des référentiels d'emploi en référentiels pédagogiques y est nettement moins problématique, puisque les apprentissages s'effectuent principalement en situation de travail; l'acquisition des savoirs techniques est résolument orientée vers la maîtrise des situations de travail énoncées dans les référentiels d'emploi².

Cette conception va de pair avec l'existence de « marchés professionnels » fortement structurés. Les flux de formation sont en grande partie régulés par les possibilités d'embauche et l'obtention du diplôme assure non seulement une bonne probabilité de recrutement dans un emploi correspondant, mais aussi des possibilités de déroulement de carrière. Le patronat a accepté à plusieurs reprises de maintenir un nombre plus élevé d'apprentis que ne l'exigeaient leurs carnets de commandes pour maintenir la cohésion de ces marchés professionnels en période de basse conjoncture.

Il ne s'agit pas pour autant d'un système purement régulé par la demande des entreprises. En effet, la négociation avec les organisations syndicales autour des référentiels d'emploi engage les entreprises dans la définition même de ce qu'est un « professionnel », de ce qu'il doit savoir faire, des tâches qui peuvent lui être confiées, de son degré d'autonomie dans le

² Dans le système allemand, la formation générale est dispensée aux apprentis dans des établissements scolaires dépendant des régions, selon des programmes conçus de manière décentralisée. Rappelons également que l'apprentissage allemand repose non pas sur une distinction théorie/pratique mais plutôt sur une trilogie savoir-faire (développé en situation de travail), savoirs techniques (principalement dispensés par l'entreprise) et savoirs généraux (dispensés par des établissements d'enseignement).



travail. Les référentiels constituent donc un élément essentiel de la division et de l'organisation du travail dans les entreprises.

Il existe par ailleurs des modalités de certification en cours de carrière (par exemple le diplôme de *Meister*), nettement distinctes des diplômes de formation initiale. Cette disjonction entre certification de la formation initiale et certification de la formation continue est une caractéristique forte du système allemand.

Une conception à l'anglaise

Les qualifications professionnelles anglaises élaborées au niveau national décrivent l'ensemble des compétences propres à un emploi et sont structurées par grands niveaux.

Face à un système de formation professionnelle fréquemment critiqué pour son manque de cohérence³ et sa rigidité (notamment dans le secteur des métiers où les formations étaient principalement organisées par les corps professionnels eux-mêmes), le gouvernement anglais a mis en place au début des années 1990 des standards de qualification dont le principe même est qu'ils ne font pratiquement pas référence à des modalités d'apprentissage ou à des ensembles cohérents de connaissances. Une NVQ n'est censée contenir que des savoir-faire professionnels aisément validables. Pour prendre un exemple simple, le référentiel de maçon comporte une « compétence » consistant à monter un mur en brique dans un délai donné et en respectant tel ou tel critère de qualité; il ne contient aucun élément sur les modalités d'accès à ce savoir-faire (par exemple, la progression entre la maîtrise des gestes de la pose des briques proprement dite et le montage d'un mur en respectant les contraintes de solidité et de verticalité), ni sur les connaissances mobilisées dans l'accomplissement de la tâche (principes de géométrie, connaissance des matériaux et de leur propriété...), ni sur le parcours de formation permettant d'accéder à ce savoir-faire (quelle place occupe cette compétence dans l'ensemble des savoir-faire du maçon dans les entreprises de second œuvre ?).

Le pari du système anglais était d'élever le niveau de qualification de la main-

d'œuvre (notoirement en retard par rapport à d'autres pays européens) sans s'engager dans le financement d'un système de formation coûteux. Les NVQ ont l'ambition de constituer l'élément central de régulation du système. En tentant de faire de ces référentiels une norme reconnue par les employeurs et par les salariés, l'offre de formation est contrainte de se caler sur eux et les salariés peuvent faire reconnaître leurs compétences acquises par l'expérience sans passer par un organisme de formation. D'où l'importance pour l'efficacité du système de mettre très rapidement sur pied une liste relativement exhaustive et facilement révisable de NVQ et un réseau d'organismes de validation, partiellement indépendant des organismes de formation et des entreprises. Sans ces deux éléments, l'effet « normalisateur » du système n'avait aucune chance d'être atteint.

Toutes les NVQ sont construites comme un ensemble « d'unités » qui font l'objet d'une validation séparée. Toutefois, une NVQ ne peut être obtenue que si toutes les unités ont été validées.

Le système s'est progressivement sophistiqué, notamment avec l'introduction des « *General NVQ* », qui constituent une transposition des NVQ pour le système de formation professionnelle initiale. Les GNVQ sont beaucoup plus précis que les NVQ quant au contenu de connaissances que doit maîtriser l'élève⁴.

Il s'agit bien en effet de « normes », au sens où cette notion est utilisée par les spécialistes de la qualité. Le titre ne garantit rien que ce que contient strictement la NVQ considérée, de la même façon qu'une norme de qualité ne garantit rien d'autre que le respect de certains critères définis par une commission (par exemple, degré de résistance au choc d'un casque de moto). D'une manière générale, le fonctionnement du système est très semblable au dispositif existant en matière de certification de qualité dans l'industrie; en particulier, les organismes qui effectuent les évaluations font l'objet d'un agrément du même type que celui qui a été mis en place dans les procédures de qualité industrielle; ils sont indépendants des organismes de formation. Le découpage en emploi demeure cependant relativement traditionnel; l'architecture même

3) Il existait notamment une multitude de formes de certification professionnelle: celles délivrées par la *Royal Society of Arts* (principalement dans le domaine des emplois de bureau), les certificats des *City and Guilds* (principalement dans le domaine artisanal), les titres délivrés par le BTEC (équivalent des CCI). Ce système a été décrit comme une « jungle ». A la fin des années 90, près de 2 millions de titres étaient délivrés annuellement par plus de 300 instances d'évaluation différentes.

4) Pour obtenir l'équivalent du baccalauréat français, l'élève doit satisfaire aux épreuves de validation d'un certain nombre de matières de son choix. Ces matières peuvent être générales ou professionnelles (GNVQ); on notera que, pour l'obtention finale du titre de « *A Level* », deux validations dans les matières professionnelles valent une matière générale; par exemple, l'élève peut passer l'examen dans quatre matières générales ou dans trois matières générales et deux matières professionnelles.



du dispositif repose sur des emplois/métiers tels que ceux que l'on trouve dans la plupart des nomenclatures⁵.

Dès sa mise en place, le système a dû subir quelques entorses par rapport aux principes d'origine; en particulier les organismes chargés de la validation (entreprises et organismes de formation agréés ou centres de validation) se sont dotés de méthodes qui visent à vérifier la possession des aptitudes sous-jacentes à l'exécution de la tâche et pas seulement la bonne exécution de la tâche elle-même. Les livrets destinés aux valideurs contiennent des éléments qui ne sont pas sans rappeler le contenu des diplômes traditionnels... Cela tend à montrer les limites d'un dispositif assis sur le principe de « standards » ou de normes de compétences entendus comme des savoir-faire immédiatement validables. Par ailleurs le système s'est enrichi par l'introduction de *Core Qualifications* (compétences clés), du type aptitude à communiquer, maîtrise des techniques d'information, usage des chiffres et des nombres...; chaque NVQ en comporte quelques unes. La volonté de centrer le système sur la validation de savoir-faire très proches des situations de travail ne permet cependant pas d'évacuer la question de la vérification de connaissances sous-jacentes à l'activité, ni celle des compétences « génériques ». C'est précisément l'une des difficultés techniques majeures de tout système de validation: vérifier que quelqu'un sait faire une tâche donnée ne garantit pas qu'il dispose des capacités lui permettant d'effectuer des tâches analogues dans un contexte différent ou de « transférer » ce savoir-faire dans des situations professionnelles voisines.

Une conception du type « Livre blanc »

Un système « d'accréditation de compétence » sans référence aux emplois et aux métiers, préconisé dans le Livre blanc de la Commission européenne, présente quelques similarités avec le système anglais et notamment la conception de la compétence comme une capacité individuelle à réaliser un ensemble de tâches ou d'opérations et le principe de la régulation par des normes ou des « standards » de qualité. Il présente cependant une différence majeure: la référence à la notion d'emploi ou de métier tend à disparaître. On cher-

che à tester la maîtrise d'un ensemble de compétences sans référence à un contexte professionnel particulier. Du même coup, la validation ne reposerait plus sur un réseau d'organismes évaluateurs mais sur des batteries de tests que l'on pourrait passer sur le réseau Internet, sous le contrôle d'un organisme agréé. Le Livre blanc est peu explicite sur les modalités de mise en œuvre pratique mais les exemples fournis sont significatifs. Par exemple, on suggère la mise en place de tests en langue étrangère, de tests dans le domaine des techniques comptables, de tests pour mesurer le niveau de maîtrise d'un logiciel de traitement de texte... ces compétences sont communes à un ensemble très vaste de situations professionnelles; chacun les combine en fonction de son parcours personnel et le système exclut *a priori* toute définition d'un métier ou d'un emploi comme celui de « secrétaire - aide comptable » ou « secrétaire bilingue ».

Depuis la parution du Livre blanc, le projet s'est petit à petit précisé. Le nouveau système concernerait aussi bien les savoirs fondamentaux (mathématique, science, informatique, géographie, expression écrite...) que des compétences professionnelles ou techniques (marketing, techniques de gestion des entreprises, mécanique, électronique...) ou des « compétences clés » (logistique, techniques d'organisation, aptitude à la décision, aptitudes à prévoir et gérer les risques, aptitudes relationnelles...). Plusieurs expérimentations sont en cours par des équipes transnationales spécialisées dans les domaines concernés. Le « permis de conduire informatique » mis au point par un organisme finlandais et qui se diffuse progressivement dans l'ensemble des pays nordiques, constitue sans doute l'exemple le plus achevé de ce type de certification. La Suède vise l'objectif de 60 % de la population active détentrice de ce « permis de conduire ».

Un tel système est sous-tendu par une vision d'un marché du travail régi par l'offre et la demande de compétences. Il n'y a plus guère de place pour la cohérence propre à un ensemble de compétences au sein d'un métier donné, ni pour l'existence de savoir-faire propres à un type d'organisation donné. La reconnaissance de ce qui est acquis en termes de position dans l'entreprise et de rémunération

Un système du type Livre blanc « (...) est sous-tendu par une vision d'un marché du travail régi par l'offre et la demande de compétences. Il n'y a plus guère de place pour la cohérence propre à un ensemble de compétences au sein d'un métier donné (...). »

5) Depuis leur mise en place progressive en 1989, près de deux millions de NVQ ont été délivrées. On en est au rythme de 270 000 par an environ, et 320 000 si l'on inclut les GNVQ (à comparer aux 590 000 certifications traditionnelles délivrées par ailleurs). Selon les estimations de la *London School of Economics*, 2,2 % de la population active occupée préparerait la validation d'une NVQ.



est tributaire de la *valeur d'usage*, à un moment donné et dans une entreprise donnée, des « compétences accréditées ». Tendanciellement, le Livre blanc nous situe dans un « *marché libre de la compétence* »; face à des collectifs de travail de plus en plus « virtuels » et à des organisations du travail sans cesse mouvantes, il n'y a plus que « l'individu et ses compétences ».

Ce type de certification trouve sans doute vite ses limites. D'abord en termes de champ couvert. Il paraît difficile de valider de cette façon des savoir-faire reposant sur une gestuelle; de même, on voit mal comment on pourrait évaluer par ce biais les compétences pour des professions supposant un haut degré de technicité, que l'on peut en partie apprécier à travers la réalisation d'une étude de cas, mais beaucoup plus difficilement à travers des batteries de tests aléatoires. Par ailleurs, la valeur de ce type d'outils aux yeux des employeurs est fortement tributaire de leur notoriété et de la confiance qu'ils auront dans les résultats: avoir passé un test de mathématique et de statistique constitue-t-il une bonne présomption de compétence dans les situations de travail ? Il est probable que l'employeur qui recherche un technicien de bon niveau en statistique préférera embaucher quelqu'un qui a suivi un cycle de formation spécialisé dans ce domaine; en revanche, s'il cherche quelqu'un dont la compétence principale se situe dans un autre domaine (par exemple, un cadre commercial), un test de cette nature peut lui être utile si, dans l'exercice de ses fonctions, cette personne doit manier de nombreuses données statistiques.

Sans entrer ici dans une discussion méthodologique, constatons que cette démarche semble ne pas tenir compte des critiques formulées depuis plusieurs années, aux États-Unis notamment, à l'égard des tests. C'est précisément parce que les résultats aux tests, tout comme aux épreuves de type scolaire, ne semblaient pas corrélés aux performances dans les situations de travail que s'est développé un mouvement en faveur de l'analyse des compétences dans les entreprises (McClelland, 1973). Ce mouvement tente de fonder l'analyse des compétences sur l'observation des individus qui atteignent un bon niveau de performance dans un emploi afin de déterminer les aptitudes et

les savoir-faire utiles dans l'exercice de cet emploi. Dans cette perspective, l'observation des situations de travail et le contexte professionnel jouent un rôle primordial. C'est plutôt dans ce sens que semblent évoluer la plupart des entreprises qui s'engagent dans une « démarche compétence », redonnant ainsi toute son importance à la dimension contextuelle des savoirs et des savoir-faire (Spencer et Spencer, 1993).

Néanmoins, les accréditations européennes ont le mérite de mettre en évidence plusieurs faiblesses des systèmes actuellement en vigueur. Elles posent le problème du caractère « transversal »⁶ ou « transférable » de certaines compétences. Si la plupart des individus sont conduits à changer de métier, parfois plusieurs fois dans leur vie, certaines des compétences acquises dans un domaine professionnel devront être remobilisées dans un autre contexte. Pouvoir faire valider certaines de ces compétences transversales constitue un atout important sur le marché du travail. Or, les diplômes professionnels ne répondent qu'imparfaitement à cet objectif, ne serait-ce que parce que le système de formation tel qu'il est aujourd'hui oblige souvent à refaire la totalité d'un cursus pour faire valider des compétences acquises. Le système d'accréditation européen constitue une tentative originale pour trouver une solution à ce problème. D'autre part, cette initiative met en évidence l'absence de réponse aux besoins qu'éprouvent de nombreuses personnes à pouvoir se situer par rapport à des niveaux de connaissance ou de savoir-faire. Passer le « permis de conduire informatique » ne donne certainement pas une garantie suffisante pour occuper avec succès un emploi d'ingénieur informatique dans une entreprise industrielle. Mais cela permet à une secrétaire ou à un aide comptable de se situer par rapport à la maîtrise courante d'un logiciel de traitement de texte ou d'un tableur: à quel niveau suis-je ? La formation que j'ai suivie m'a-t-elle permis de progresser ? Quel est mon degré d'autonomie dans la réalisation d'un certain nombre de tâches ? Quelles sont mes lacunes ?

Il est fort peu probable que des outils de cette nature se substituent au système de diplômes existants. Ils n'ont d'ailleurs pas cette vocation. Mais progressivement ils pourraient occuper une place qui ne sera pas purement résiduelle dans le système

6) On utilise parfois également le terme de « portabilité ».



de certification et, s'ils acquièrent une bonne reconnaissance par les entreprises, ils pourraient modifier progressivement l'équilibre général du système de certification.

Des choix techniques qui engagent des options différentes sur le fonctionnement du marché du travail

Ces trois modèles ne sont pas strictement exclusifs; ils peuvent, dans une certaine mesure, coexister au sein d'un même pays. Mais les descriptions sommaires que nous venons de faire montrent clairement que les questions techniques de construction des modalités de validation et de certification sont indissociables de choix plus fondamentaux relatifs à la conception des processus d'apprentissage, à la mobilité des individus et à la gestion des carrières, à l'articulation entre performance globale des entreprises et performances individuelles.

Il est clair également que les marges de choix en la matière sont fortement restreintes par l'état des structures sociales et l'histoire du système de formation propre à chaque pays. On ne peut sans doute comprendre l'expérience anglaise que si l'on a présent à l'esprit que le marché du travail dans ce pays a longtemps été dominé par une logique de métiers fortement constitués; les ouvriers de métiers, formés par leur corporation, très mobiles d'une entreprise à une autre, coexistaient avec une main-d'œuvre généralement très peu qualifiée. D'une certaine manière, les NVQ conservent cette logique de métier⁷ tout en cherchant à la dégager des inconvénients du corporatisme. Le système impulsé par le gouvernement britannique s'inscrit également dans une culture économique libérale et dans un contexte de faiblesse des structures paritaires (on pourrait ajouter: dans une tradition de droit oral plutôt que de droit écrit). Sa transposition dans d'autres contextes, plus marqués par le poids du fonctionnement des marchés internes ou par le poids du paritarisme risquerait fort de se solder par un échec. Par exemple les *Leading Bodies* qui ont élaboré les NVQ n'ont pu aboutir rapidement qu'en raison d'une très faible présence syndicale en leur sein et en raison de l'absence d'enjeux au regard des qualifications et des classifications puisqu'il n'existe pas de convention collective.

La comparaison entre ces trois cas de figure montre également que chacun d'eux engage une conception différente de la notion de compétence. Tous ont en commun de mettre l'accent sur *la mise en situation des savoirs et des savoir-faire*; la notion de compétence ne prend sens dans les débats sur la formation et l'emploi que par opposition à une *vision plus académique* de la transmission des savoirs: découpage des savoirs selon des logiques disciplinaires, processus d'apprentissage qui va de la compréhension « théorique » à l'application pratique, validation des acquis à travers la sanction d'un cursus de formation, etc. On retrouve aussi bien dans les débats anglais qui ont précédé la mise en place des NVQ que dans les débats allemands autour de la notion de « compétences clés » au début des années 80, ou dans les débats autour des référentiels de l'Éducation nationale en France ou encore dans les propos du Livre blanc, des affirmations sur la nécessité de « rendre l'individu acteur de sa formation », sur l'importance de la *contextualisation des savoirs*, sur l'écriture des référentiels pédagogiques sous forme de « être capable de... », sur la nécessité d'aller vers *des systèmes de formation qui soient moins « tirés par l'offre »*.

Au-delà de ces fortes convergences, la notion de compétence diffère d'un modèle à l'autre. Le cas anglais et le modèle implicite du Livre blanc ont en commun *une définition de la compétence qui se rapproche de la performance*: en pratique, la compétence est une action ou une situation professionnelle que l'on sait maîtriser, face à laquelle on est autonome. Les référentiels des NVQ ou les systèmes « d'accréditation » consistent donc en un *ensemble de situations* considérées comme représentatives du métier ou du domaine concerné. Par exemple, si l'on sait régler la carburation d'un moteur à quatre temps, il est inutile de vérifier si l'on sait expliquer la fonction de l'injecteur ou le taux de CO₂ toléré dans le gaz d'échappement. De même, si l'on sait construire un tableau à quatre colonnes et six lignes sur un traitement de texte ou se servir d'un tableur, il est inutile de vérifier si l'on sait expliquer la fonction de classement d'un document sur un micro-ordinateur. Ces connaissances sont supposées être détenues « à l'état pratique » par celui qui maîtrise le savoir-faire va-

« (...) les descriptions sommaires que nous venons de faire montrent clairement que les questions techniques de construction des modalités de validation et de certification sont indissociables de choix plus fondamentaux relatifs à la conception des processus d'apprentissage, à la mobilité des individus et à la gestion des carrières, à l'articulation entre performance globale des entreprises et performances individuelles. »

⁷ La notion de métier ne doit pas être entendue dans un sens trop rigide; par exemple, il existe des NVQ du type « installation d'isolation » ou « pose de câbles » qui sont loin de renvoyer à des métiers au sens fort du terme.



« La même préoccupation de préparer à une activité de travail moins prescrite et plus autonome se retrouve dans tous les systèmes. Elle reçoit des réponses différentes: en élargissant le champ des différents métiers et en incluant des compétences plus « génériques » dans un cas, en définissant des niveaux de performance standards sur un « marché libre » des compétences dans l'autre cas. »

lidé. Au-delà de ce point commun, les NVQ et le Livre blanc diffèrent fondamentalement puisque les premiers sont construits sur une base de métier (quelles sont les situations qu'il faut maîtriser pour exercer tel ou tel métier ou « qualification » ?), les accréditations du Livre blanc sur des domaines transversaux aux métiers.

Les référentiels allemands ont en commun avec les NVQ d'être construits sur la base de métiers ou « qualifications ». Mais ils reposent sur une conception de la compétence qui accorde *une place beaucoup plus déterminante à l'organisation du travail et à la dimension contextuelle* des activités de travail. Schématiquement, on pourrait dire qu'ils définissent une place dans un processus de production ou de service et qu'ils tentent de mettre en évidence la cohérence des savoirs et des savoir-faire pour occuper efficacement cette place. Il est d'ailleurs significatif que les partenaires sociaux allemands aient toujours refusé d'introduire un système de modularisation permettant la validation partielle d'un diplôme professionnel. En revanche, il peut exister pour un même métier de base, une ou plusieurs options ou « domaines de spécialités »; celles-ci tendent à se développer (alors que le nombre de diplômes professionnels tend à se réduire: il est passé de 600 au début des années 70 à 370 actuellement). De même, les tentatives pour introduire plusieurs niveaux se sont heurtées au principe de base des diplômes professionnels comme « ensemble structuré de compétences professionnelles qui font l'objet d'une reconnaissance générale et qui structurent le marché du travail ». En revanche, les partenaires sociaux ont progressivement introduit dans les référentiels la préoccupation des entreprises de disposer de salariés capables de planifier, d'accomplir et de contrôler de manière autonome leur propre travail; une importance de plus en plus grande est donc accordée à des « qualifications clés » ou « transversales » telle que la capacité de synthèse ou de coopération. Par exemple, dans la métallurgie, les partenaires sociaux ont établi dès 1978 les objectifs suivants en matière de formation: « rendre apte à exercer le métier appris dans différentes entreprises, différentes branches et des activités qualifiées dans des domaines proches, rendre apte à s'adapter de façon flexible, à exercer des struc-

tures de travail, des méthodes de production et des technologies nouvelles, rendre apte à participer à des actions de formation permanente, continue ou de recyclage, garantissant la qualification professionnelle et la mobilité ».

La même préoccupation de préparer à une activité de travail moins prescrite et plus autonome se retrouve dans tous les systèmes. Elle reçoit des réponses différentes: en élargissant le champ des différents métiers et en incluant des compétences plus « génériques » dans un cas, en définissant des niveaux de performance standards sur un « marché libre » des compétences dans l'autre cas.

Cette divergence renvoie à un débat plus théorique sur la notion de compétence. Comme le dit Bernard Rey (1996): « Nous avons bien deux modèles opposés de la compétence. Dans le premier, la compétence est attachée à l'accomplissement d'une fonction correspondant à une classe de situations... Elle se laisse décrire comme une classe de comportements. Elle est alors étroitement spécifique. Dans l'autre modèle, elle est conçue comme une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles ». Le système anglais semble *a priori* soutenu par la première conception de la compétence et le modèle allemand par le second. Cela n'est sans doute pas si simple puisque, comme on l'a suggéré précédemment, les compétences décrites dans les NVQ peuvent parfois être un signe de compétences de nature générique. Il n'en demeure pas moins que la construction des référentiels renvoie dans chacun de ces cas à une perception différente des processus d'apprentissage et de leur validation. Si l'on reprend l'exemple du mécanicien automobile, il n'est pas équivalent de décrire les compétences sous la forme « savoir effectuer un réglage de carburation » ou « savoir procéder au diagnostic des principales pannes sur les parties mécaniques d'un véhicule ». La compétence décrite dans le second cas n'est pas seulement plus large, elle est sous-tendue par une compréhension, tournée vers l'action, des principes de fonctionnement d'un moteur automobile et la maîtrise d'un ensemble d'instruments destinés à faciliter le diagnostic de panne. Elle implique une confrontation des sa-



voirs construits par la pratique et des savoirs théoriques. Elle comporte en elle-même des possibilités d'adaptation de la personne face à une multitude de situations. Du même coup, sa validation passe par un appareillage complexe et ne peut se réduire à la bonne exécution d'une tâche.

Chacun de ces deux modèles comporte des risques symétriques. Le premier peut facilement glisser vers une sous-estimation des connaissances nécessaires à l'action et inciter à la mise en place de formes d'apprentissage qui ne favorisent pas la progression individuelle. Ce risque n'est pas seulement théorique: en Angleterre, les organismes de formation sont en partie évalués sur leur capacité à faire acquérir dans le temps le plus limité possible les compétences correspondant à tel ou tel niveau des NVQ; cela peut conduire à former des individus ayant de très bons niveaux de performance sur une gamme de tâches donnée, mais très peu autonomes dans l'accomplissement de leur métier (Steedman et Hawkins, 1994). Le second risque de favoriser les apprentissages de type scolaire et de former des individus capable de décomposer analytiquement un problème, mais peu performants dans la réalisation des tâches (ce risque est limité en Allemagne par le système d'alternance).

Cette brève évocation de trois modèles tend également à montrer que tous les systèmes de validation sont confrontés aux mêmes difficultés méthodologiques: celle de la transférabilité des savoir-faire validés, celle de la vérification des connaissances sous-jacentes à l'action, celle de l'appréhension des dimensions comportementales face aux situations de travail. De ce point de vue, les modèles de certification que nous avons évoqués tendent plutôt à converger, même s'ils gardent la trace de principes de construction très différents. Ce qui continue à les distinguer fortement réside plutôt dans les formes de contrôle sur l'appareil de formation et dans les modalités de reconnaissance de la certification sur le marché du travail qui président à l'élaboration des certifications. Quelle que soit l'ingéniosité des procédures de validation, aucun système ne peut échapper à la question des conditions dans lesquelles la société construit des repères collectifs qui assu-

rent la liaison entre les acquis des individus et la gestion des qualifications et des compétences dans les entreprises.

Les caractéristiques de la situation française

Le système actuel de certification professionnelle en France repose principalement sur quatre dispositifs complémentaires:

□ *les diplômes de l'Éducation nationale sont principalement conçus dans une optique de formation initiale* et doivent permettre aux jeunes d'acquérir les bases professionnelles d'un métier tout en continuant à progresser dans la maîtrise des savoirs nécessaires à leur développement personnel et leur insertion sociale. Ils sont le plus souvent organisés en « filières » (par exemple du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) - niveau V - au Brevet de technicien supérieur (BTS) - niveau III -). Ils peuvent être préparés par la voie scolaire ou par l'apprentissage. Ils peuvent également être préparés dans le cadre de la formation continue;

□ *les titres du ministère du Travail sont conçus dans une optique de formation continue*; ils portent avant tout sur des connaissances techniques et des savoir-faire professionnels et sont également classés par niveaux;

□ *Les uns comme les autres reposent sur des référentiels d'emploi ou d'activité professionnelle mis au point en concertation avec les partenaires sociaux* (Commissions paritaires consultatives - CPC -). Ils sanctionnent généralement un cursus de formation; la validation prend principalement la forme d'un examen final devant un jury réunissant des enseignants et des professionnels. Toutefois, grâce à la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels et au dispositif d'« évaluation des compétences et acquis professionnels » (EVAP), mis au point par le ministère du Travail, l'accès à ces titres peut s'effectuer sur la base d'une reconnaissance des acquis de l'expérience;

□ *les titres homologués par la CTH et les certificats de qualification professionnelle (CQP) constituent des formes de certification moins directement liées au suivi*



8) Il existe de multiples formes de certification qui échappent à ces dispositions inscrites dans la réglementation publique. Par exemple, les titres délivrés par tel ou tel organisme de formation privé dont la reconnaissance ne réside que dans sa notoriété. Le système « officiel » comporte également d'autres formes de certification qui ne seront pas envisagées ici; par exemple, les diplômes de l'enseignement supérieur, les titres délivrés par d'autres ministères (dont le ministère des Affaires sociales, la commission du titre d'ingénieur ou, dans un tout autre registre, le concours des meilleurs ouvriers de France qui sanctionne certaines formes d'excellence professionnelle dans des domaines qui ne font pas toujours l'objet d'une certification scolaire (par exemple, le concours récompense le meilleur fabricant de santons). Rappelons que, dans l'esprit de la réglementation française, la notion d'homologation se confond avec celle de certification par l'État. La réglementation prévoit que les diplômes de l'Éducation nationale sont automatiquement homologués. Les titres homologués du ministère du Travail font l'objet d'une procédure particulière qui repose sur des commissions paritaires consultatives semblables à celle de l'Éducation nationale. Pour une présentation synthétique des différentes formes de certification en France et de leur genèse, on se reportera à Anne-Marie Charraud, Annie Boudier et Jean-Louis Kirsch « Le titre, la compétence, l'emploi - normes et usages de la certification », *Bref - Céreq* n°114, novembre 1995.

9) Sur le processus de création de diplômes à l'université, on se reportera à l'article de Pierre Dubois « Universités, les stratégies de l'offre de formation », *Formation emploi*, n°58 avril - juin 1996.

10) Un récent rapport du Céreq par la direction des lycées et collèges fait le point sur la mise en place des CQP dans trois branches professionnelles: métallurgie, plasturgie et agro-alimentaire, voir Anne-Marie Charraud, Elsa Personnaz et Patrick Veneau « Les CQP, de la construction des référentiels à l'évaluation des acquis » *CPC Documents*, n° 96/8, ministère de l'Éducation nationale.

d'un cursus et plus proches des compétences immédiatement utiles dans les entreprises.

Ce système « officiel »⁸ de certification est relativement complet et répond potentiellement à l'ensemble des besoins.

Grâce à sa diversité, ce système permet de répondre à une grande variété de besoins: construction de cursus complets de formation initiale, élaboration d'un premier niveau de qualification pour des jeunes insérés sans formation dans des industries de main-d'œuvre (par exemple, certificat d'aptitude professionnelle d'opérateur dans les industries de montage, récemment mis au point en collaboration avec l'entreprise Renault), certification de compétences techniques relativement pointues (par exemple, CQP correspondant à une technique particulière de la plasturgie), homologation de titres mis au point par des entreprises et des organismes de formation pour sanctionner un cursus mêlant formation continue et expérience professionnelle (par exemple, les titres homologués pour les opérateurs de la pharmacie industrielle), élaboration d'une certification dans des métiers en émergence exigeant la validation de certaines compétences (par exemple, le titre du ministère du Travail pour les préparateurs livreurs de pizzas à domicile).

Cependant, l'équilibre général de ce système n'est pas pleinement satisfaisant:

□ le système d'acquisition des diplômes à travers la validation des acquis, mis en place en 1992, n'a démarré que lentement et est loin de répondre aux attentes des salariés;

□ la majorité des jeunes poursuit aujourd'hui ses études au-delà du baccalauréat; or, malgré le développement rapide de filières plus professionnalisées au sein des universités (par exemple, les Instituts universitaires de technologies - IUT - dès la fin des années 60, ou les Instituts universitaires professionnalisés - IUP - au milieu des années 80), les diplômes technologiques et professionnels de l'enseignement supérieur ne sont pas construits selon les mêmes procédures de concertation tripartites et ont une moindre lisibilité sur le marché du travail. En 1996, 5 722 habilitations ont été délivrées

pour 280 diplômes nationaux (licences, maîtrises...), auxquels s'ajoutent 2 789 diplômes dont le contenu varie avec chaque habilitation (maîtrise professionnalisée, DESS, diplômes de recherche technologique...)⁹;

□ les branches ne se sont lancées que très prudemment dans l'élaboration de CQP. Conçues initialement pour certifier les jeunes ayant suivi une formation en alternance après la fin de leurs études (Contrats de qualification), il a cependant été admis que ces formations pouvaient déboucher sur une simple reconnaissance, par l'entreprise elle-même, de la qualification acquise. Les branches qui se sont cependant engagées dans cette voie ont donné aux CQP 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... Bien que plusieurs branches se soient récemment mises à en élaborer, le nombre de CQP actuellement délivrés annuellement ne dépasse guère 4 000¹⁰;

□ le rôle de la Commission d'homologation est devenu confus. Faute d'une doctrine claire et d'une capacité d'expertise en amont de ses travaux, elle oscille entre une fonction d'attribution d'un « label qualité », celle de reconnaissance de la pertinence du titre au regard de l'évolution des emplois et des qualifications et celle d'attribution d'un « niveau » permettant d'éventuelles passerelles avec les diplômes de l'Éducation nationale.

Globalement, le système reste fortement dominé par les diplômes de l'Éducation nationale qui constituent en quelque sorte une « monnaie forte » au regard des autres formes de certification. Cela résulte en grande partie de la prépondérance de la formation initiale dans notre système ainsi que de l'importance accordée en France, tant par les individus que par les entreprises, au niveau atteint dans le système éducatif. Comme le fait observer P. Méhaut (1997), en France, le diplôme joue tout autant comme norme interne au système de formation (condition nécessaire pour une poursuite d'étude) que comme norme externe sur le marché du travail (condition pour l'accès à l'emploi) et il est aussi



un facteur important d'identité (et, par conséquent, de hiérarchie). Cette fonction d'étalon des positions sociales y est beaucoup plus forte qu'en Allemagne, où les diplômes professionnels constituent avant tout des normes externes.

Cette situation a eu pour avantage de maintenir un enseignement professionnel de qualité¹¹, malgré la très forte pression des familles et des jeunes pour poursuivre le plus loin possible dans l'enseignement général. Elle a également permis de maintenir une certaine « lisibilité du système »; les diplômes professionnels sont largement connus des employeurs et servent fréquemment de référence dans la construction d'autres formes de certification. Elle a pour contrepartie une certaine rigidité dans l'élaboration des certifications et une difficulté structurelle à faire évoluer le système vers une meilleure prise en compte des acquis professionnels et des acquis de la formation continue.

Comment peut-on situer ce système de diplômes par rapport aux modèles évoqués précédemment ?

Les référentiels et les modes de validation des diplômes professionnels français sont assez proches de ceux de l'Allemagne. Mais sans l'existence de « marchés professionnels », la correspondance entre les diplômes et les emplois de qualification équivalente est toute théorique et la reconnaissance des compétences acquises à travers la formation initiale par les entreprises est nettement moins forte qu'en Allemagne. Ne serait-ce que parce que les diplômes font l'objet d'une simple consultation des partenaires sociaux et non d'une décision paritaire. En revanche, on accorde en France une beaucoup plus grande importance aux différents niveaux de diplômes: le système éducatif s'efforce généralement de construire des filières complètes et les employeurs sont souvent plus sensibles au niveau atteint qu'au contenu de ce qui est appris. Cet ensemble de traits (référentiels proches de ceux construits en Allemagne, absence de « marchés professionnels » et importance du niveau) contribue sans doute à faire de la France un cas singulier que l'on pourrait caractériser par la « *logique du titre* ». Le diplôme est censé exprimer les qualités de la personne et, par consé-

quent, justifier son rang. La qualité du titre et sa réputation découlent de la qualité de l'organisme qui l'attribue et de son « indépendance » par rapport au jeu des rapports de force au sein du monde du travail¹². Cette logique du titre trouve sa traduction la plus extrême dans le système des grandes écoles, mais elle guide également de très nombreux comportements des acteurs du système de formation professionnelle. À commencer par celui des employeurs qui font régulièrement pression pour la mise en place de diplômes élevés dans leur secteur, afin que « les meilleurs » n'aillent pas dans d'autres filières réputées plus prestigieuses.

Au total, ce système qui se veut très égalitaire ne laisse que peu de possibilités à tous ceux qui n'ont pas manifesté en début de vie les preuves de leur excellence scolaire de connaître une progression professionnelle forte. Par exemple, le nombre de personnes formées par la voie professionnelle qui atteint un niveau de responsabilité important dans leur entreprise est nettement plus faible en France qu'en Allemagne¹³.

Cette description est sans doute trop schématisée¹⁴. Elle permet cependant de rendre compte du très faible développement des formes alternatives de certification comme les certificats de qualification professionnelle mis en place par les branches. La croyance dans la vertu des titres scolaires et les effets de cette croyance sur les pratiques des jeunes ou sur les critères de recrutement sont tels, que tout autre forme de certification ne peut qu'apparaître comme une monnaie de moindre valeur. De même, c'est sans doute cette logique du titre qui explique le faible développement des procédures de validation des acquis professionnels; la menace pour la valeur du titre l'emporte sur le souci de permettre un accès au diplôme en cours de carrière.

Dans ce contexte, il est très peu probable que se développe rapidement en France un système qui constituerait une véritable alternative au système de certification de l'Éducation nationale¹⁵. Au mieux, on risque de créer une grande confusion. Au pire on déstabiliserait le système actuel sans arriver à reconstruire un système crédible et efficace. Les certifications récemment créées qui ont le mieux pris en

« (...) on accorde en France une (...) grande importance aux différents niveaux de diplômes: le système éducatif s'efforce généralement de construire des filières complètes et les employeurs sont souvent plus sensibles au niveau atteint qu'au contenu de ce qui est appris. »

11) Si la France se trouve, de ce point de vue, dans une situation moins favorable que les pays germaniques, elle souffre moins que d'autres d'une désaffection à l'égard de l'enseignement professionnel. La création des DUT et des baccalauréats professionnels y est sans doute pour beaucoup.

12) Eric Verdier décrit le système français comme « une compétition entre individus dont l'équité doit être garantie par l'État, ce qui confère à ce dernier une légitimité incontestable, d'autant qu'elle s'appuie sur un critère objectif: la performance scolaire, indépendante dans son principe des influences locales et marchandes ». Voir « L'insertion des jeunes à la française: vers un ajustement structurel », *Travail et emploi*, n° 69.

13) On pourrait également évoquer l'exemple des grandes écoles: en milieu de carrière, la position professionnelle atteinte par les anciens élèves correspond à peu de chose près à la hiérarchie du prestige des grandes écoles dont ils sont sortis.

14) On trouvera une analyse plus complète des particularités françaises dans ce domaine dans l'article d'Eric Verdier cité plus haut.

15) Pour simplifier, nous n'évoquons ici que les diplômes de l'Éducation nationale, mais il faudrait englober dans cette analyse les titres délivrés par l'AFPA ou par d'autres ministères.



« De nouvelles formes de certification tendront sans doute à se développer, en France comme ailleurs; elles devraient être résolument orientées vers la validation des acquis de l'expérience et favoriser la diversification des parcours professionnels. Il faut tenter de les construire non pas en concurrence avec les certifications scolaires, mais en complémentarité avec elles. »

« La capacité de résistance du système qui s'est ainsi construit l'oblige, en quelque sorte, à évoluer de l'intérieur. »

compte les compétences liées aux transformations des technologies et de l'organisation du travail se sont appuyées sur l'élaboration de diplômes de l'Éducation nationale; tel est le cas, par exemple, pour le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) d'opérateur dans les industries de montage (évoqué précédemment) et pour les diplômes dans le domaine de la propriété (créés en coopération avec la Compagnie générale des eaux). Inversement, de nombreuses formes de certification alternatives à celle de l'Éducation nationale se sont réduites progressivement à des titres d'écoles ou d'organismes de formation sans parvenir à imposer un label (à l'exception de quelques professions dans des domaines techniques très pointus comme les soudeurs hautement qualifiés, avec les effets que l'on sait sur les formes de gestion et sur les coûts de cette main-d'œuvre).

De nouvelles formes de certification tendront sans doute à se développer, en France comme ailleurs; elles devraient être résolument orientées vers la validation des acquis de l'expérience et favoriser la diversification des parcours professionnels. Il faut tenter de les construire non pas en concurrence avec les certifications scolaires, mais en complémentarité avec elles. Il en va de la crédibilité du système. Rien ne garantit que l'existence de référentiels de compétences attestant la maîtrise du traitement de texte et des techniques de comptabilité conduise les employeurs à préférer les détenteurs de ces nouvelles certifications plutôt que les titulaires d'un Brevet de technicien supérieur de secrétariat-bureautique. Il y a même de fortes chances pour qu'ils continuent à faire jouer le BTS comme « filtre » et que tout autre forme d'accréditation ne joue que comme un « plus » par rapport à cette exigence de base. L'effet attendu sur l'accès à des emplois qualifiés de personnes non diplômées ou « formées par la pratique » ne sera pas au rendez-vous...

Il est significatif que les domaines professionnels dans lesquels des formes alternatives de certification se sont particulièrement développées sont ceux dans lesquels le patronat contrôle un appareil de formation propre à la branche; les CQP tendent alors à substituer à la « logique du titre Éducation nationale » une « logi-

que du titre de branche » ... Mais on reste dans une logique du titre !

Il est significatif également que l'accès à certains métiers ait été récemment conditionné par l'obtention d'un diplôme. Tel est le cas, par exemple, pour certaines professions artisanales. Jusqu'à une date récente, seul le métier de coiffeur était réservé aux titulaires d'un CAP; désormais, ce sera le cas pour d'autres métiers, tels que celui de boulanger. Mais on assiste à une évolution identique pour les métiers du sport ou du travail social. Dans tous les cas, c'est l'État qui délivre ces certifications.

La capacité de résistance du système qui s'est ainsi construit l'oblige, en quelque sorte, à évoluer de l'intérieur. Les diplômes de l'Éducation nationale ont d'ailleurs connu depuis quelques années des évolutions qui montrent une capacité d'adaptation beaucoup plus forte qu'on ne le pense généralement. On a déjà signalé l'instauration de modalités d'accès aux diplômes à travers la validation des acquis professionnels. Après un démarrage difficile, l'Éducation nationale a mis en place une série de procédures qui devraient faciliter l'accès aux diplômes par cette voie; par exemple, la plupart des diplômes professionnels viennent d'être réorganisés en modules de manière à faciliter l'acquisition progressive par des adultes expérimentés. Des efforts importants sont actuellement accomplis pour mieux articuler certains diplômes avec les CQP mis en place par les branches (par exemple, en faisant en sorte que les CQP constituent des étapes vers l'obtention d'un diplôme). Des diplômes transversaux à plusieurs branches ont été créés pour faciliter l'acquisition des bases techniques et des savoir-faire fondamentaux dans des domaines comme la conduite des installations de process; les élèves peuvent ensuite diversifier leurs parcours en acquérant une spécialisation dans un domaine plus précis (papier carton, verre, céramique...), soit par des formations en alternance, soit par la formation continue.

Plus généralement, l'élaboration des diplômes professionnels accorde une place de plus en plus importante à la mise en œuvre de compétences plutôt qu'à la détention de savoirs formels. Cette évolution engagée depuis une quinzaine d'an-



nées ne s'est pas faite sans heurts; mais de plus en plus la description des référentiels d'activité et des modalités de validation passe par la description de situations de travail ou de capacités professionnelles.

Il reste cependant bien du chemin à parcourir. Les pratiques pédagogiques demeurent largement dominées par une échelle de valeurs qui place les savoirs théoriques et techniques au dessus des savoirs pratiques. L'excellence scolaire constitue encore fondamentalement l'échelle à laquelle se mesurent le rang professionnel et le rang social. La société française admet encore très mal que « c'est par l'action que commence la pensée » selon l'expression de Vergnaud (1996). Les connaissances formelles y sont encore très largement conçues selon une logique descendante (du théorique vers le pratique) et non comme le moyen de dépasser les conceptualisations sous-jacentes à l'action. Comme le dit également Vergnaud (op.cit.): « La conceptualisation sous-jacente à l'action ne se suffit pas toujours à elle-même; elle est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, débattue et organisée en un système cohérent de concepts, de principes, d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique » (idem). Mais de tels changements mettent en jeu bien d'autres dimensions du fonctionnement social que le système de certification.

Conclusion

La France, pas plus que les autres pays, n'échappera à une diversification progressive des formes de certification. Comme le note Annie Vinokur (1997), dans tous les pays se dessine un nouveau mode de

« pilotage par l'aval » du système de formation, caractérisé par la dissociation de la fonction de transmission des savoirs et de la fonction de certification, par l'édiction de normes de savoirs immédiatement opérationnels et par une incitation pour les individus à « se produire eux-mêmes comme marchandise en fonction des signaux de prix ». Les initiatives dans ce sens devront composer avec la logique du titre qui prévaut encore fortement en France. Le système de « convertibilité » entre ces deux univers que sont la formation d'une part et les systèmes de qualifications dans les entreprises d'autre part, s'y est construit sur des bases particulières. Les évolutions en cours y sont d'autant plus intéressantes à suivre. Malgré ses handicaps, le système français est sans doute mieux placé que d'autres pour réussir à maintenir l'existence de repères collectifs forts en matière de formation professionnelle et de qualification, tout en adaptant son fonctionnement aux exigences d'un enseignement de masse, largement ouvert aux contraintes des organisations du travail de demain. Ce ne sont pas les méthodes de certification en tant que telles qui font le plus défaut pour réussir cette évolution, mais plutôt la capacité des acteurs à construire un dialogue efficace sur la nature des compétences requises dans le champ des activités professionnelles. De ce point de vue, la proposition faite par Michel de Virville de créer un « référentiel national des qualifications », construit au sein d'une structure tripartite et permettant que « l'ensemble des qualifications validées, quel que soit le support de cette validation (diplômes, titres homologués ou CQP), s'exprime en un langage commun exprimant des réalités comparables » est un objectif ambitieux mais qui n'est pas prêt de perdre son actualité.

Bibliographie

Tuxworth, E., « Competence Based Education and Training: Background and Origins », in John W. Burke (dir.), *Competency Based Education and Training*, The Falmer Press, 1989.

Jessup, G., *NVQ's and the Emerging Model of Education and Training*, The Falmer Press, 1991.

Möbus, M. et Verdier, É., *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne, conceptions et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, 1997.

McClelland, D., « Testing for Competences Rather Than Intelligence », *American Psychologist*, 1973.

Spencer, L. et Spencer, S., *Competence at Work*, 1993.

Rey, B., *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.

Steedman, H. et Hawkins, J., « Réforme de la formation professionnelle des jeunes Britanniques - une première évaluation », *Formation Emploi*, 1994.

Méhaut, P., « Le diplôme, une norme multivalente », in Möbus, M. et Verdier, É. (dir.), *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne*, L'Harmattan, 1997.

Vergnaud, G., « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

Vinokur, A., « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, 1995.

« Les pratiques pédagogiques demeurent largement dominées par une échelle de valeurs qui place les savoirs théoriques et techniques au dessus des savoirs pratiques. »



Valeriano Muñoz

Responsable de la formation auprès du Conseil supérieur des Chambres de Commerce, d'Industrie et de Navigation d'Espagne, Madrid.



L'entreprise espagnole face au nouveau système de formation professionnelle

Le système espagnol de formation professionnelle est original et souple et renferme de grandes potentialités. Tant dans sa conception que dans sa mise en pratique, on a tenu compte des grandes lacunes qui existaient dans les entreprises en matière de formation et le système répond actuellement à ce qu'on attendait de lui.

Néanmoins, à l'heure actuelle, cette appréciation ne vaut que pour le sous-système d'enseignement professionnel. Pour le sous-système de formation continue, on ne peut avancer de jugement sûr car il commence à peine d'être appliqué.

« (...) dans les années 80 (...) l'Espagne a posé les fondations d'un nouveau système, dont un des éléments novateurs est qu'il garantit un contact plus étroit entre la formation et l'entreprise. »

Introduction

Depuis le milieu des années 60, la politique espagnole de l'éducation a été médiatisée par un objectif fondamental, celui de moderniser l'université et d'augmenter le pourcentage d'étudiants inscrits dans les filières universitaires. De façon indirecte, cette politique (entérinée par la Loi sur l'éducation de 1970) a entraîné une perte d'importance relative des filières de formation professionnelle, jusqu'alors bien ancrées pour certaines professions et métiers enseignés soit dans des écoles spécialisées, soit dans des écoles d'apprentissage soutenues par de grandes entreprises.

La réforme de 1970, en vigueur depuis vingt ans dans ses grandes lignes, a eu le grand mérite de combler certaines lacunes historiques en matière d'enseignement supérieur mais, sans que ce soit intentionnel, elle a privé le marché du travail de ressources techniques hautement qualifiées. D'une certaine façon, pour la société - et l'entreprise - les filières professionnelles ont été considérées comme des formations vers lesquelles se tournaient les jeunes les moins doués. Et même s'il faut reconnaître que certaines formations professionnelles ont acquis du prestige, la perception de l'entreprise a surtout été marquée par la méfiance et la désinformation. À un point tel qu'on a vu de nombreux cas où, pour un même poste, le choix devait se faire entre des candidats qui avaient tous un haut niveau de qualification formelle (universitaire), mais parmi lesquels certains avaient un diplôme professionnel et d'autres non.

La transition politique engagée en 1976, qui s'est consolidée à partir de la Consti-

tution de 1978, a entraîné le report des réformes qui s'imposaient dans le domaine de l'éducation; la priorité a en effet été donnée à la stabilité politique et aux mesures plus urgentes du domaine de la politique économique. La situation a commencé à changer dans les années 80; tout au long de ces années, l'Espagne a posé les fondations d'un nouveau système, dont un des éléments novateurs est qu'il garantit un contact plus étroit entre la formation et l'entreprise.

Le nouveau système de formation introduit par la Loi de 1990

Il y a une dizaine d'années, les travaux visant à réformer le système éducatif ont été engagés, l'accent étant mis plus particulièrement sur le sous-système de formation professionnelle, ainsi que sur les liens entre celui-ci et le système éducatif dans son ensemble d'une part, et les secteurs de production d'autre part.

C'est en 1990 qu'a été adoptée la Loi 1/1990 du 3 octobre, ou Loi de réglementation générale du système éducatif (**LOGSE**), laquelle a été développée tout au long de ces dernières années. Les dispositions de cette loi en matière de formation professionnelle ont été progressivement appliquées à partir de 1993, après la mise en œuvre de quelques actions expérimentales dont les résultats ont été pris en compte pour compléter le modèle.

La LOGSE considère qu'un même traitement doit être appliqué au sous-système d'enseignement professionnel (ou formation initiale, pour utiliser la terminologie



européenne plus communément admise) et au sous-système de formation des travailleurs (ou formation continue). Les normes applicables aux deux sous-systèmes sont les mêmes et dans les deux cas l'entreprise doit être suffisamment présente pour que l'offre de formation soit adaptée à la demande de l'entreprise. Néanmoins, il existe entre ces deux sous-systèmes une différence organique importante, puisque le sous-système de formation initiale est sous la tutelle du ministère de l'Éducation et de la Culture, alors que la formation continue est de la compétence du ministère du Travail et de la Sécurité sociale. Cette séparation organique, à laquelle vient s'ajouter une forte dispersion de l'exécution aux niveaux régional et local, obéit à une certaine logique s'agissant d'intégrer, par exemple, la formation continue à la politique de l'emploi, mais elle entraîne par ailleurs certains risques de superposition ou, pour le moins, de compétition.

Le sous-système de formation professionnelle initiale

Dans le graphique présenté ci-après, on a synthétisé les connexions qui existent entre la formation professionnelle initiale et le reste du système éducatif, d'une part, et le marché du travail, d'autre part. Il est par ailleurs intéressant de passer en revue certaines des caractéristiques principales du nouveau système, à savoir:

□ tous les élèves recevront un enseignement professionnel dans le cadre de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO) et du second degré du secondaire ou « bachillerato ». L'objectif est que, dès 16 ans (âge normal de fin de la scolarité obligatoire, qui correspond également à l'âge de début de la vie professionnelle), tout élève dispose d'une qualification professionnelle minimum pour accéder au travail. Les disciplines permettant d'acquérir cette qualification sont regroupées sous la dénomination de **formation professionnelle de base** ou **formation de base à caractère professionnel**;

□ les élèves qui n'obtiennent pas le titre de l'ESO (diplôme de fin d'études secondaires) du fait qu'ils n'en atteignent

pas les objectifs, peuvent suivre **les programmes de garantie sociale**, dont il existe plusieurs branches en fonction des objectifs poursuivis, qui peuvent être d'enseignement plus général ou d'enseignement plus professionnel. Dans le premier cas, il s'agit de donner une **deuxième chance** aux élèves en difficulté pour leur permettre de poursuivre leurs études; dans le second, il s'agit de leur faire acquérir une **spécialisation professionnelle minimum** pour les aider à accéder au marché du travail;

□ en fin d'ESO, les élèves qui ont obtenu le titre peuvent choisir entre la **formation professionnelle spécifique de niveau moyen** ou le « bachillerato » (second degré général du secondaire). Après le « bachillerato », ils peuvent opter soit pour l'université soit pour la **formation professionnelle spécifique de niveau supérieur**;

□ dans le nouveau système, **l'objectif poursuivi** par les différentes options de formation professionnelle spécifique (y compris par la plupart des programmes de garantie sociale) **est l'insertion professionnelle immédiate**. Cela signifie que les élèves qui ont achevé les différents cycles d'études y auront acquis une qualification suffisante pour atteindre un certain niveau de responsabilité et d'autonomie professionnelles. Et, bien qu'il n'existe pas de passage automatique du secondaire vers le supérieur, **des mécanismes d'accès** sont prévus, sur épreuves, pour passer des programmes de garantie sociale aux cycles de formation professionnelle de niveau moyen ou au « bachillerato » et, dans certains cas, de la formation professionnelle de niveau moyen à la formation professionnelle de niveau supérieur, et de celle-ci à des filières universitaires apparentées;

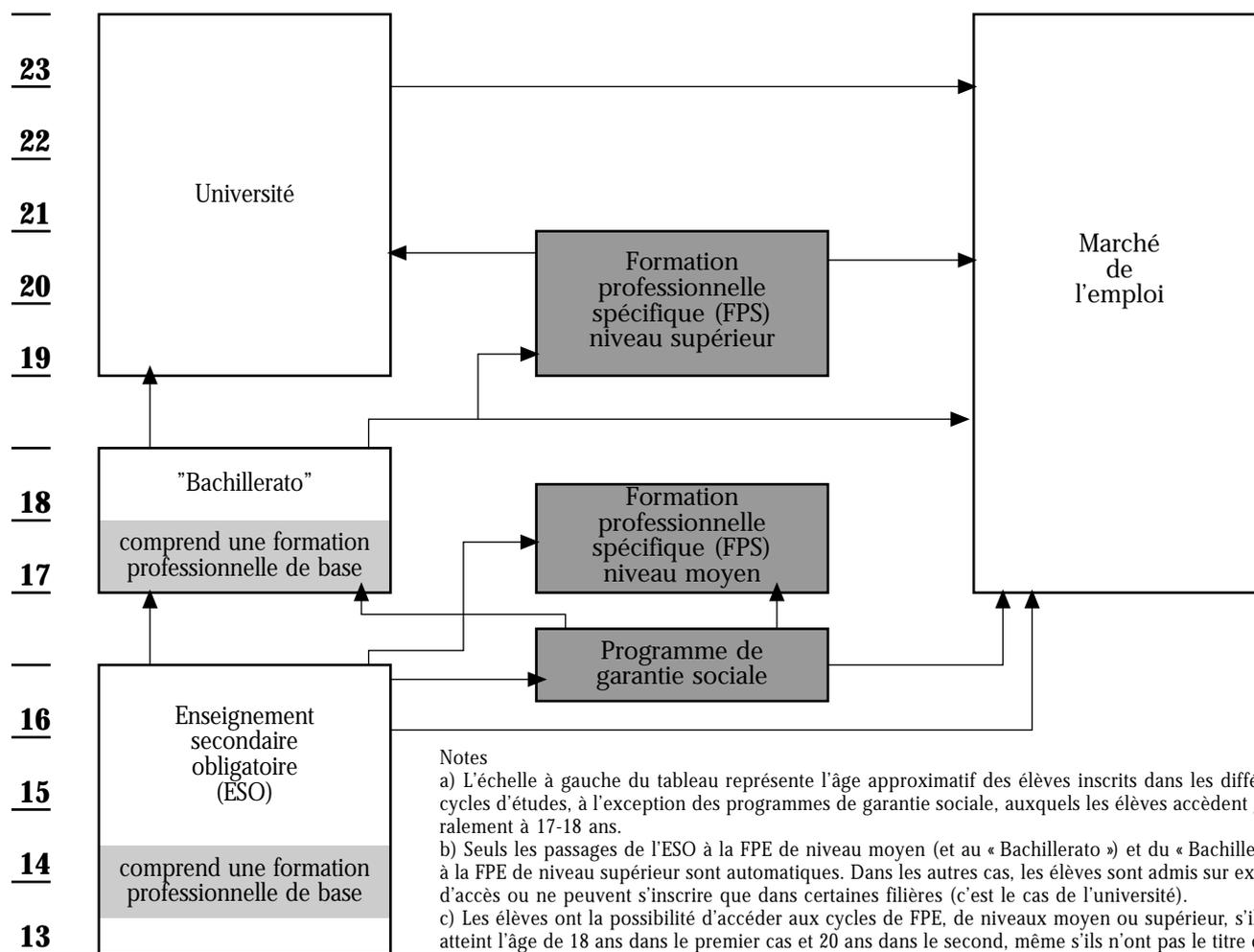
□ tous les élèves relevant du nouveau système devront suivre un **module pratique en entreprise**, dont le résultat positif est une condition obligatoire pour l'obtention du diplôme. Dans l'ancien système, cette formation était facultative. Le module pratique représente environ **20 % du temps de formation**;

□ Il existe deux standards de base concernant **la durée des cycles d'études**: deux ans, module pratique inclus (envi-

« L'objectif est que, dès 16 ans (...), tout élève dispose d'une qualification professionnelle minimum pour accéder au travail. »



La formation professionnelle en Espagne. Sous-système de formation initiale



ron 2 000 heures), ou un an, auquel s'ajoute la durée du module pratique (environ 1 250 heures). Comparée aux autres systèmes européens, la durée de ces études peut paraître courte; il faut néanmoins tenir compte de deux faits:

- les élèves accèdent aux cycles de formation professionnelle après avoir reçu une éducation de base solide, ce qui permet une plus grande spécialisation technique;
- en Espagne, tous les jeunes diplômés accèdent à un emploi par le biais d'un **contrat de stage** (dont la durée est de six mois au minimum et de deux ans au maximum), ce qui contrebalance le temps relativement court de la formation initiale, et notamment du module pratique inclus dans cette formation.

La formation professionnelle spécifique est organisée en plusieurs **familles professionnelles** (au nombre de 23), qui à leur tour sont divisées en **cycles**. Il y a actuellement 135¹ cycles, 61 au niveau secondaire et 74 au niveau supérieur. Les programmes de garantie sociale sont également organisés en familles professionnelles.

Lors de la conception et de la mise en place pratique de ces familles, le secteur de production concerné a joué une part active. Des équipes mixtes composées de membres des administrations compétentes en matière d'éducation et d'emploi et de représentants du secteur ont réalisé des études approfondies sur les caractéristiques économiques et socioprofessionnelles, afin de déterminer les besoins de formation initiale.

1) Il reste à mettre en place la famille « Artisanat » et, en partie, la famille « Informatique » et la famille « Services socioculturels et d'intérêt communautaire ».



La méthode appliquée pour l'élaboration de l'offre garantit donc l'adéquation de celle-ci à la demande. En outre, l'organisation modulaire des cycles en facilite la révision périodique, conformément aux engagements légaux consistant à les réviser, en principe, tous les cinq ans, en vue de leur adaptation aux besoins que les différents secteurs professionnels pourraient détecter.

En conséquence, le système espagnol de formation professionnelle, pour ce qui est de la formation initiale, réunit les conditions de base pour répondre de façon adéquate aux besoins des entreprises, puisque ces dernières ont activement participé à la configuration de l'offre (y compris au plan géographique) et qu'il existe suffisamment de mécanismes d'adaptation de cette offre aux besoins futurs. La question qui se pose néanmoins est de savoir si les entreprises dans leur ensemble ont une véritable connaissance de ces besoins, puisque ce sont des organismes plus proches de la grande entreprise que de la petite qui ont participé à la conception de l'offre. Le ministère de l'Éducation et les Administrations territoriales compétentes réalisent un travail de diffusion d'une certaine envergure, avec l'aide d'organisations professionnelles ou apparentées, et la collaboration des entreprises est recherchée pour le développement des modules pratiques.

L'Institut national de Qualité et d'Évaluation, créé par la LOGSE pour analyser la mesure dans laquelle les différents éléments du système répondent aux objectifs fixés, n'a pas encore émis de rapports complets. Dès lors, il serait aventureux de formuler un jugement sur le niveau d'adéquation du système de formation aux besoins des entreprises.

Il existe néanmoins des indicateurs ponctuels² sur la formation spécifique. Le premier d'entre eux est **l'accueil favorable réservé par les entreprises aux modules pratiques**. Jusqu'à présent, les places de stage ont pu être trouvées sans grandes difficultés, même s'il faut signaler que la réforme n'est encore appliquée qu'à 50 % environ (d'après les prévisions, le nouveau système devrait définitivement se substituer à l'ancien à partir de 2002).

Un autre indicateur tout aussi important est le **taux remarquable d'insertion professionnelle** des jeunes diplômés dans l'entreprise où ils ont effectué leur stage (environ 30 %). Il est vrai que cela peut être lié à une volonté préexistante d'embauche de la part des entreprises, qui profitent du stage pour effectuer une présélection. En effet, il semble que ce soit un des avantages principaux que voient les entreprises en acceptant des élèves en stage, surtout qu'il n'y a aucun contrat de travail signé avec l'élève pendant sa période de formation, puisque le contrat est passé entre l'entreprise et l'établissement de formation. Il existe, néanmoins, un fait qui enlève un certain poids à l'hypothèse selon laquelle l'insertion professionnelle est étroitement liée à un désir préalable d'embauche de la part de l'entreprise: dans leur immense majorité, les entreprises renouvellent l'expérience d'accueillir de nouveaux élèves en stage de formation. De plus, on observe que les niveaux d'insertion les plus élevés sont enregistrés dans les programmes de garantie sociale (dans certains cas particuliers, ce niveau atteint presque 100 %), pour lesquels les stages en entreprise ne sont même pas obligatoires.

Le sous-système de formation des travailleurs, ou de formation continue

Le sous-système de formation continue regroupe toutes les formations qui ne relèvent pas de l'enseignement professionnel ou formation initiale. C'est un conglomerat très hétérogène au sein duquel coexistent des programmes officiels et des actions à caractère spontané, aussi bien publiques que privées, à l'intérieur ou en dehors de l'entreprise.

Depuis quelques années, et surtout depuis 1995, le cadre réglementaire a été radicalement modifié. C'est, en effet, en 1995 qu'a été publié un Décret royal établissant les directives à respecter pour la mise en place des **certificats d'aptitude professionnelle**, lesquels attestent des compétences acquises dans le cadre des programmes de formation continue et par l'expérience professionnelle.

Les certificats d'aptitude professionnelle sont, dans le système de formation conti-

« (...) le système espagnol de formation professionnelle, pour ce qui est de la formation initiale, réunit les conditions de base pour répondre de façon adéquate aux besoins des entreprises, puisque ces dernières ont activement participé à la configuration de l'offre (...) »

« Les certificats d'aptitude professionnelle sont, dans le système de formation continue, le contrepoint des diplômes de formation professionnelle initiale. »

² Informations obtenues auprès de certaines Chambres de Commerce qui jouent le rôle d'intermédiaires entre les établissements scolaires et les entreprises pour la recherche de stages de formation.



« (...) un objectif non déclaré de la récente réglementation du sous-système de formation continue est la reconnaissance d'un certain niveau d'aptitude professionnelle pour plusieurs millions de travailleurs qui n'ont pas obtenu, au moment voulu, de diplôme (...) »

nue, le contrepoint des diplômes de formation professionnelle initiale.

Jusqu'à présent (octobre 1997), 116 certificats ont été publiés et 25 autres sont en cours d'élaboration ou de traitement. Chaque certificat est rattaché à une famille professionnelle, tout comme les cycles de la formation professionnelle spécifique; cependant, la liste des familles de la formation professionnelle continue est légèrement différente de celle de la formation initiale, du fait qu'au niveau de la formation continue, c'est l'emploi qui constitue le point de référence, alors qu'au niveau de la formation initiale, ce sont surtout les prévisions d'évolution des besoins professionnels.

Parmi les objectifs recherchés par la mise en place des certificats d'aptitude professionnelle, on trouve la volonté de rendre plus clair et plus transparent le système de qualification de la population active, système extrêmement opaque en Espagne, en particulier pour ceux qui n'ont pas de diplôme de l'enseignement ou de qualification professionnelle officiellement reconnus. De ce fait, il faut signaler qu'un objectif non déclaré de la récente réglementation du sous-système de formation continue est la reconnaissance d'un certain niveau d'aptitude professionnelle pour plusieurs millions de travailleurs qui n'ont pas obtenu, au moment voulu, de diplôme de l'enseignement initial et n'ont pas l'intention - ou la possibilité - de se battre pour en obtenir un maintenant ou dans un proche avenir.

Les certificats d'aptitude professionnelle sont délivrés à l'issue d'un cycle de formation qui ressemble beaucoup, dans sa structure, aux cycles de l'enseignement professionnel spécifique, tout en s'en distinguant par deux aspects principaux: sa durée est considérablement plus courte (800 heures environ) et son contenu est plus axé sur la pratique que sur la théorie (de 60 à 75 % du temps de formation revêt un caractère pratique).

Le sous-système de formation continue respecte les principes généraux auxquels doit satisfaire tout système de formation moderne (proximité du tissu productif, souplesse, pragmatisme, etc.), mais il doit répondre à deux demandes très divergentes de la part des travailleurs: ceux qui

ont un emploi ont comme objectif principal la reconnaissance de leurs qualifications, alors que les chômeurs recherchent avant tout une qualification pour trouver un emploi. Il ne sera pas aisé de répondre simultanément à ces deux demandes.

Du point de vue des personnes qui occupent un emploi, et qui se verront accorder des facilités en vue de la reconnaissance de leur stage pratique, la formation s'avère trop théorique. Quant aux chômeurs, leur problème principal est la difficulté à effectuer des stages pratiques réellement efficaces. En tout état de cause, la partie théorique occupe une large place dans la plupart des actions de formation continue.

L'entreprise espagnole n'a pas encore une perception bien précise du potentiel que représente le nouveau système de formation continue, du fait de son caractère trop récent. Au cours de ces dernières années, les actions de formation à l'attention des personnes occupant un emploi ont connu un développement spectaculaire, à partir de programmes « sur mesure », grâce aux facilités financières obtenues dans le cadre des Accords de formation continue signés à la fin de l'année 1992. Il est probable que la reconduction de ces facilités entraîne une reconversion d'une grande partie de ces actions en certificats d'aptitude professionnelle.

En ce qui concerne les actions de formation à l'attention des chômeurs, principalement organisées par l'Institut national pour l'Emploi (INEM) et par les organismes apparentés au sein des régions, on devrait assister à une réorientation de l'offre de formation qui, en principe, correspondrait plus précisément aux besoins de production dans leur ensemble, offrant ainsi aux bénéficiaires de ces actions des chances d'emploi accrues.

Conclusion

Le système espagnol de formation professionnelle est original et souple et renferme de grandes potentialités. Tant dans sa conception que dans sa mise en pratique, on a tenu compte des grandes lacunes qui existaient dans les entreprises en matière de formation et le système



répond actuellement à ce qu'on attendait de lui.

Néanmoins, à l'heure actuelle, cette appréciation ne vaut que pour le sous-système d'enseignement professionnel. Pour le sous-système de formation continue, on ne peut avancer de jugement sûr car il commence à peine d'être appliqué. Mon hypothèse est que l'entreprise va l'accepter avec scepticisme, du fait que l'entreprise espagnole en général n'a pas de vision bien claire du lien qui existe entre diplômes et qualifications. Cette attitude vaut même pour le secteur public, où le diplôme ne constitue qu'une condition d'admission à des examens d'entrée, ce qui fait que de nombreux emplois sont souvent occupés par des personnes « surdiplômées ».

Il est probable que le processus effectif d'intégration dans l'UE, surtout après la consolidation de l'union économique et monétaire, opère comme un élément de convergence. J'estime, néanmoins, que ce rapprochement pourrait s'accélérer grâce à l'application de formules telles que la

« carte professionnelle » (ou portefeuille) plutôt qu'à travers un système compliqué de reconnaissance des diplômes ou des certificats (qui devraient, bien évidemment, être enregistrés sur la carte). Le problème est que la « carte professionnelle » est également complexe; il faudrait en outre savoir qui en validerait le contenu, comment elle serait actualisée, comment elle serait rendue opérationnelle... Toutes ces questions contribuent à la poursuite du débat sur un problème qui a fait l'objet de longues discussions dans différentes enceintes de l'UE et pour lequel, à mon avis, il n'existe que des solutions ponctuelles: le bagage de formation d'un individu est tellement complexe que les diplômes, titres ou certificats qu'il peut détenir ne fournissent qu'une information partielle - et parfois même partielle - sur son potentiel de formation. Mais tout cela ne doit pas nous empêcher de reconnaître que des progrès comme celui qui vient d'être réalisé en Espagne, en particulier dans le domaine de la formation initiale, aident l'entreprise dans sa recherche initiale de candidats aptes à occuper un emploi déterminé.

« (...) le bagage de formation d'un individu est tellement complexe que les diplômes, titres ou certificats (...) ne fournissent qu'une information partielle - et parfois même partielle - sur son potentiel de formation. (...) des progrès (...) aident l'entreprise dans sa recherche initiale de candidats (...) »

Références principales

Centre national de Ressources pour l'Orientation professionnelle (1997). **Fichas para la orientación profesional 2ª edición**. Ministère de l'Éducation et de la Culture (Secrétariat général à l'Éducation et à la Formation professionnelle). Madrid. (Il s'agit d'un document volumineux accompagné d'un CD-ROM et comprenant la quasi totalité des informations nécessaires à la connaissance du sous-système d'enseignement professionnel.)

Conseil Supérieur des Chambres de Commerce, d'Industrie et de Navigation d'Espagne (1994):

La Formación profesional en el nuevo contexto europeo. Madrid.

Décret royal 797/1995, du 19 mai, instituant les directives en matière de certificats d'aptitude professionnelle et les contenus minimaux correspondants pour la formation professionnelle des travailleurs. Ce Décret royal a été suivi d'autres Décrets royaux régissant les différents certificats d'aptitude professionnelle.



**Jens
Bjørnåvold**
CEDEFOP



Évaluation des acquis non formels: qualité et limites des méthodologies

Il existe de nombreuses méthodologies d'évaluation des acquis non formels, mais sont-elles à même d'évaluer et de valider ce qu'elles sont censées évaluer et valider, et comment peuvent-elles être améliorées ? Différentes méthodologies peuvent être examinées en fonction de leur validité et de leur fiabilité. La validité et la fiabilité sont cependant influencées par le concept de « mesure du savoir » qui influe à son tour sur les critères utilisés dans le processus d'évaluation. Les méthodologies satisfaisantes doivent tenir compte de la nature spécifique des savoirs non formels, fournir des lignes directrices, mais aussi fixer des limites à leur propre conception.

Introduction

Au cours des cinq à dix dernières années, un certain nombre de pays en Europe et dans le reste du monde ont introduit des méthodologies et des systèmes d'identification, de validation et d'accréditation des acquis non formels (CEDEFOP, 1997).

Ces initiatives sont centrées sur les savoirs acquis au poste de travail, dans le cadre d'activités de loisir et chez soi. Dans l'ensemble, l'objectif semble être d'accroître la visibilité des savoirs acquis hors des organismes et des systèmes formels d'enseignement et de formation. Il s'agit d'une reconnaissance du rôle indispensable que jouent ces savoirs « discrets » ou « tacites » (Polanyi, 1962) pour les individus, les entreprises et la société en général.

L'intérêt subit et quasi-général que suscitent l'identification et l'évaluation des acquis non formels ne saurait être expliqué par un objectif unique. Les éléments suivants sont cependant déterminants:

- pour les individus, l'accréditation ou la reconnaissance des acquis non formels peut faciliter leur entrée dans le système formel de formation et améliorer leurs perspectives sur le marché du travail;
- pour les entreprises, l'accréditation ou la reconnaissance des acquis non formels peut contribuer à augmenter leur potentiel en termes de gestion des ressources humaines;
- pour les sociétés dans leur ensemble, l'accréditation ou la reconnaissance des

acquis non formels peut contribuer à simplifier le transfert de compétences entre différentes sphères (éducation, travail, vie privée) et à mieux répartir les ressources.

Dès lors, la transparence et le transfert de compétences constituent deux priorités centrales. L'identification et la validation des acquis non formels peuvent être perçues comme une façon de « comptabiliser » les ressources de compétences existantes, non seulement au niveau personnel mais aussi aux niveaux de l'entreprise et de la société. Le développement et l'acceptation de telles méthodologies permettraient aux individus et aux entreprises de mieux gérer les « stocks » de leurs ressources disponibles, assurant ainsi une meilleure base pour leur utilisation et leur affectation.

Du point de vue économique, la pertinence de ces questions apparaît clairement. L'importance des valeurs immatérielles (savoirs, compétences, etc.) augmente par rapport à celle des valeurs matérielles (machines, immeubles, etc.). Dans la mesure où il n'existe pas de méthodologies fiables permettant d'identifier et de valider ces valeurs immatérielles, leurs rôles factuels ont tendance à être sous-estimés (OCDE, 1996), aussi bien dans les budgets que dans la gestion des ressources existantes.

Dans cet article, nous aborderons certains des principaux enjeux relatifs à l'identification, à la validation et à la reconnaissance des acquis non formels. Par le biais de références à certains travaux de recherche, nous nous efforcerons de montrer dans quelle mesure ces questions ont



Tableau 1:

Sélection de pays ayant introduit des méthodes et des systèmes de validation des acquis antérieurs et/ou non formels

Pays	Année(s) d'introduction	Principales caractéristiques
Allemagne	1974-97	Pas de système général d'évaluation des acquis non formels. Certains systèmes, comme le « Bildungspass », ont été utilisés sur une échelle limitée. Certains projets ont permis de procéder à des expériences pour élaborer un portefeuille de compétences, etc. Dans le système général d'enseignement et de formation, divers tests, tels que le « Externenprüfung » et le « Begabtensonderprüfung » permettent d'évaluer les compétences expérientielles par rapport au système formel.
Australie	1990, 1995-96	Création d'un Office national de la formation (1990), chargé d'établir des normes nationales de compétences, de définir le contexte de systèmes tels que la « reconnaissance des acquis antérieurs » et la « validation des acquis expérientiels ».
Finlande	1994	Système de « qualifications basées sur les compétences ». Son principal objectif est de valider et de certifier les compétences indépendamment de la manière dont elles ont été acquises.
France	1985, 1991, 1992	Loi instaurant la possibilité de reconnaître les acquis antérieurs (1985), qui a conduit à l'introduction du « bilan de compétences » (1991) et des « centres de bilan ». Ces initiatives débouchent sur des « dossiers » ou « portefeuilles » individuels de compétences.
Irlande	1993-94	Mise en place d'un système de « reconnaissance des acquis antérieurs » au sein du système de certification de la FÁS (Agence nationale irlandaise de formation et d'emploi).
Japon	1958, 1969, 1985	Importance croissante des « examens d'aptitude professionnelle » (1958) au sein du système national de normes de compétences (1969, 1985) sous la tutelle des ministères de l'Éducation et de l'Emploi.
Pays-Bas	1993-97	Élaboration et expérimentation d'une méthodologie d'« accréditation des acquis antérieurs », dont la responsabilité incombe au CINOP (Centre national pour l'innovation de la formation et de l'enseignement professionnels), sous la tutelle du ministère de l'Éducation. Les nouvelles méthodologies s'inspirent dans une large mesure de la loi relative à la formation et à l'enseignement professionnels (WEB).
Royaume-Uni	1986, 1991	Instauration du système général des NVQ (qualifications professionnelles nationales, 1986), ouvrant la voie à des initiatives telles que l'« identification des acquis antérieurs », l'« accréditation des acquis antérieurs » (APL) et l'« accréditation des acquis expérientiels » (APEL).

– ou n'ont pas – été abordées. Notre propos portera sur deux concepts étroitement liés: la validité et la fiabilité des méthodologies élaborées pour identifier et valider les acquis non formels. Ces concepts serviront de points de départ à une réflexion sur la question de savoir comment « mesurer » les acquis non formels. Dans notre conclusion, nous examinerons quel-

ques-unes des limites de ces méthodologies.

La difficulté inhérente à l'élaboration de méthodologies permettant d'évaluer les acquis non formels est moins de trouver des solutions optimales que de trouver des solutions satisfaisantes (Simon, 1958). Les impératifs de temps, de capacité et



de coût doivent être pris en considération et mesurés par rapport aux exigences de cohérence méthodologique et théorique.

Qualité des méthodologies

Afin d'illustrer la diversité et l'envergure des méthodologies existantes, nous fournirons certains exemples empiriques et nous analyserons les concepts de savoir et de connaissances qui sous-tendent implicitement les différentes méthodologies.

L'élaboration de méthodologies permettant d'évaluer les acquis non formels dépend de l'intégration des résultats de la recherche effectuée hors de ce domaine qui, pour l'instant, est restreint. En conséquence, en présentant un nombre limité d'approches de recherche concernant l'acquisition de connaissances, cet article vise à enrichir le débat sur les critères méthodologiques dans ce domaine. Utiliser la recherche déjà effectuée sur les processus cognitifs (et leurs produits) nous permettra de signaler certains points cruciaux qui doivent être identifiés afin d'améliorer la pratique.

Diversité des approches

Une multitude de méthodologies sont utilisées pour évaluer les acquis non formels. Cela peut s'expliquer en partie par le nombre croissant de pays concernés (cf. tableau 1). Mais cela reflète également les diverses approches adoptées dans différents pays pour évaluer et valider les acquis, ainsi que la complexité des processus.

Si l'on prend pour exemple le « bilan de compétences » en France, les phases suivantes sont d'une importance primordiale (CEDEFOP, 1997; Perker & Ward, 1994 et 1996):

□ *une phase préliminaire*, destinée à amener le candidat à définir et à analyser ses besoins, au cours de laquelle des informations complètes doivent lui être fournies quant aux méthodes et aux techniques utilisées;

□ *une phase d'investigation*, destinée à aider le candidat à déterminer ses atouts,

ses intérêts et ses aspirations, ses connaissances générales et professionnelles, ses compétences et ses aptitudes, dont le but est également d'identifier la motivation;

□ *une phase de conclusion*, sous forme d'entretiens individuels dont l'objectif est d'examiner en détail les résultats avec le candidat. L'agent délivrant le « bilan de compétences » établit ensuite une synthèse, mais seul le candidat a le droit de la présenter à un tiers.

Un parallèle peut être établi avec le système britannique d'accréditation des acquis antérieurs (APL). Le système d'APL diffère du bilan de compétences dans la mesure où il débouche sur la reconnaissance formelle sous forme de diplôme ou de certificat, ou sur la reconnaissance partielle sous forme d'accréditation de certains éléments d'une qualification professionnelle nationale (NVQ). Il peut donc être perçu comme une « passerelle » entre les systèmes non formel et formel d'enseignement et de formation.

La méthodologie de l'APL peut être divisée en trois étapes principales (CEDEFOP, 1994):

□ une information générale sur le processus de l'APL;

□ une réunion au cours de laquelle le candidat, assisté par un tuteur, doit se livrer à une réflexion sur son expérience, ses compétences et ses connaissances. Le soutien peut être dispensé en partie dans des ateliers et s'adresser à plusieurs candidats à la même qualification. Le tuteur participe à la préparation du portefeuille, qui doit comporter des attestations d'employeurs antérieurs ou actuels décrivant les tâches et responsabilités professionnelles assumées, des exemples de « produits » pertinents et des résultats d'examens ou de projets spécifiques;

□ une évaluation du portefeuille du candidat par un évaluateur qui interroge le candidat et peut lui poser des questions afin de tester ses aptitudes professionnelles. Des justificatifs supplémentaires peuvent être exigés.

Dans l'ensemble, le processus d'évaluation est le même que celui utilisé dans le système traditionnel, mais il en diffère



dans le sens où le candidat justifie de ses activités antérieures plutôt que des compétences acquises dans le cadre de cours de formation.

Dans l'approche néerlandaise (Bom, Klarus & Nieskens, 1997), qui est expérimentée à l'heure actuelle dans divers secteurs, il est possible de distinguer les étapes suivantes:

□ un entretien entre le candidat et l'évaluateur, avant l'examen, portant sur la planification des actions inhérentes à la tâche à effectuer;

□ l'évaluation s'opère essentiellement sur la base d'une tâche prédéfinie, effectuée dans une situation réelle ou simulée. Les éléments les plus centraux de la compétence à évaluer sont représentés dans la tâche, de façon à permettre au candidat de montrer qu'il maîtrise les compétences nécessaires dans un contexte réaliste. Une liste de contrôle structurée est utilisée pour guider l'évaluation;

□ après avoir effectué la tâche, le candidat analyse la manière dont celle-ci a été effectuée et comment il aurait pu gérer d'autres situations ou s'acquitter d'autres tâches appartenant au même domaine de compétences en utilisant des méthodologies et approches identiques ou similaires.

Reposant sur les critères de qualification normalisés et formalisés définis par la loi sur la formation et l'enseignement professionnels (WEB), la méthodologie néerlandaise peut être qualifiée d'« examen référentiel de critères ». En d'autres termes, il s'agit de confronter les résultats du candidat à des critères de qualification indépendants, non liés à un groupe (norme) (Klarus & Blokhuis, 1997, p. 20). Dans cette démarche, la notion fondamentale est que toute activité (instrumentale) peut être divisée en trois séquences distinctes: la planification, l'exécution et l'évaluation. Il en découle trois aspects et méthodologies parallèles d'évaluation. La planification est liée à l'aptitude méthodologique du candidat, qui peut être évaluée au moyen d'un entretien référentiel de critères et en mesurant le degré de préparation des tâches. L'exécution peut être évaluée par l'observation du processus lui-même ou des résultats du processus.

L'évaluation est liée aux aptitudes de réflexion démontrées par le candidat, qu'il est possible de mesurer par un entretien référentiel de critères et une évaluation des résultats (Klarus & Blokhuis, op. cit.).

Tous ces exemples montrent qu'une combinaison d'entretiens, d'évaluation de diagnostics, d'auto-évaluation et d'examens est utilisée pour évaluer les acquis non formels. Les approches peuvent déboucher sur des résultats finals différents, dont le plus commun est le portefeuille de compétences ou la reconnaissance formelle. Les exemples français, britannique et néerlandais sont orientés vers des processus guidés, où le dialogue fait partie intégrante de l'évaluation. D'autres exemples de ce processus nous sont offerts par les démarches irlandaise, australienne et canadienne.

Un dialogue équilibré et le recours à l'auto-évaluation (et à l'auto-connaissance) pour améliorer la qualité du processus d'évaluation jouent un rôle fondamental dans ces approches. Ils reconnaissent en outre le caractère individuel et contextuellement spécifique des acquis à évaluer. Chaque candidat est, plus ou moins, unique, et les méthodologies doivent en être le reflet. La portée de l'évaluation est toutefois réduite par les liens étroits avec les diverses structures nationales de référence telles que les NVQ en Grande-Bretagne et le WEB aux Pays-Bas. De ce fait, il se peut que l'évaluation soit hautement pertinente par rapport aux normes définies au sein de ces systèmes, mais elle n'est pas nécessairement pertinente par rapport aux normes des savoirs et des compétences qui sont exigés dans la « vie de tous les jours ».

Ces approches, qui reposent sur le dialogue et l'orientation, s'opposent à une autre approche liée aux systèmes experts informatiques. Depuis plusieurs années, des efforts sont déployés pour élaborer des outils normalisés d'évaluation des acquis non formels. Les approches sont motivées par les facteurs suivants:

□ *le coût*: les approches guidées, parfois associées à des évaluations de tâches authentiques, sont onéreuses, et la question se pose de savoir si les coûts doivent incomber aux pouvoirs publics, aux entreprises ou aux individus;

« (...)ces exemples montrent qu'une combinaison d'entretiens, d'évaluation de diagnostics, d'auto-évaluation et d'examens est utilisée pour évaluer les acquis non formels. Les approches peuvent déboucher sur des résultats finals différents, dont le plus commun est le portefeuille de compétences ou la reconnaissance formelle. »

« Ces approches, qui reposent sur le dialogue et l'orientation, s'opposent à une autre approche liée aux systèmes experts informatiques. Depuis plusieurs années, des efforts sont déployés pour élaborer des outils normalisés d'évaluation des acquis non formels. »



□ *la capacité*: la complexité des processus limite le nombre de candidats qu'il est possible d'évaluer, réduisant ainsi le potentiel global offert par le système;

□ *la neutralité/l'objectivité*: bien que reposant sur des listes de contrôle et des procédures prédéfinies, la fiabilité de l'évaluation n'est pas absolue. Compte tenu que le jugement personnel de l'évaluateur/des évaluateurs constitue un facteur qu'on ne peut négliger, les résultats peuvent être faussés.

Depuis plusieurs années, des travaux sont effectués aux niveaux sectoriel, national et européen afin de mettre au point des outils d'évaluation informatiques fiables, tenant particulièrement compte des critères de coût, de capacité et de neutralité.

L'initiative irlandaise visant à élaborer un logiciel d'accréditation des acquis antérieurs est un exemple des travaux menés dans ce domaine (Lambkin & Lyons, 1995). Cette initiative, qui a été mise en œuvre entre 1992 et 1994, avait quatre objectifs principaux:

□ élaborer un système expert permettant aux individus d'identifier les qualifications relatives aux domaines professionnels choisis;

□ faciliter l'accès des individus aux normes d'évaluation régissant certaines qualifications, afin de leur faire prendre conscience des exigences inhérentes à l'obtention de certaines qualifications;

□ définir une méthode normalisée pour élaborer un portefeuille justifiant de compétences pouvant être accréditées à des fins de qualifications;

□ aider les individus à mieux définir leurs besoins de formation complémentaire. Cet aspect a été expérimenté dans un nombre limité de secteurs, afin de compléter les processus de dialogue et d'orientation.

Des initiatives du même type ont été mises en œuvre dans plusieurs pays, notamment en France et au Royaume-Uni. IBM a produit un système pour PC concernant divers éléments du domaine des NVQ. Ce système comprend des CD-ROM offrant une « présentation du système des NVQ », un « service de conseil en compétences »,

un « gestionnaire de centres d'enseignement et de formation » et un « système personnel d'acquisition de connaissances » (IBM, 1995).

À l'heure actuelle, les actions d'appui les plus cohérentes en vue d'élaborer des systèmes experts émanent de l'Union européenne; elles s'inscrivent dans les déclarations de politique et, au plan pratique, se traduisent par des projets soutenus par la Commission européenne. Parmi ces projets, on peut citer notamment le « système européen d'accréditation des compétences » (1996), dont l'un des objectifs centraux est d'offrir à tout individu la possibilité de faire évaluer ses compétences, qui seront inscrites sur une carte personnelle de compétences. Des outils électroniques universellement accessibles sur Internet sont d'une importance cruciale dans cette initiative.

Cependant, cela exige l'identification d'un certain nombre de « domaines de savoirs » évaluable au niveau européen. Ces domaines de savoirs doivent être définis et décomposés en unités de base cohérentes classées par ordre croissant de difficulté. De l'avis de la Commission européenne, cela devrait permettre d'évaluer un domaine de savoirs du niveau le plus élémentaire au niveau le plus élevé. Il est certain qu'il n'existe pas de répertoire fixe des domaines de savoirs et de compétences qui pourraient être testés au niveau européen. Mais si la discipline est stabilisée (sans grandes controverses doctrinales) et laisse peu de place à la subjectivité nationale et culturelle, elle pourra être intégrée au système. Les exemples suivants sont mentionnés:

□ *savoirs fondamentaux*: mathématiques, sciences, technologies de l'information, géographie, langues étrangères, etc.;

□ *compétences professionnelles et techniques*: marketing, techniques de management des entreprises, comptabilité, etc.;

□ *compétences clés*: logistique, techniques d'organisation, communication, prise de décision, prévision et gestion des risques, techniques de négociation, aptitudes relationnelles, etc.

Cette tâche d'accréditation au niveau européen pourra être effectuée de la manière suivante:



□ l'évaluation et la validation des compétences seront réalisées par des professionnels de validation conviviaux reliés par un réseau télématique (Internet) à un serveur central qui délivrera des tests interactifs sur demande, traitera les résultats et validera les compétences au niveau dont le candidat aura fait la preuve;

□ les candidats désireux de faire valider leurs compétences pourront passer ces tests n'importe où en Europe et autant de fois que nécessaire de façon à les réussir;

□ le niveau de compétences sera enregistré sur une carte personnelle de compétences que les titulaires pourront compléter à leur rythme et à leur guise.

Le système étant peu à peu reconnu, la carte personnelle de compétences viendra compléter les titres et diplômes et deviendra un vrai passeport pour l'emploi.

L'idée d'une carte personnelle de compétences fait actuellement l'objet d'un suivi grâce à une série de projets transnationaux¹. D'autres projets sont actuellement à l'étude. Selon la Commission (*Bilan...*, 1997):

« Chacun des projets vise la définition d'un référentiel de savoirs et compétences en vue de leur organisation en unités élémentaires qui serviront de base à la mise au point des logiciels interactifs d'évaluation, distribuables sur Internet et permettant la validation du niveau atteint par le candidat.

L'accueil positif, tant de la part des citoyens que des entreprises et des organisations professionnelles, révèle une demande réelle, en dépit de la controverse sur le choix de l'automatisme. L'objectif d'une démocratisation de l'accès à la reconnaissance du savoir et des compétences individuelles, de même que la possibilité donnée à l'individu d'actualiser de façon permanente ses compétences, sont salués. »

La Commission se contente de mentionner « la controverse sur le choix de l'automatisme » mais ne spécifie pas ce sur quoi cette controverse repose. Si les différences évidentes en termes de capacité et de coût entre le « dialogue » et le « choix de l'automatisme » ont été soulignées, une

analyse plus approfondie des forces et des faiblesses inhérentes à ces démarches reste encore à effectuer.

Conceptions diverses des savoirs et des compétences

Il a été suggéré que les méthodologies pouvaient être évaluées en fonction de leur *validité*, de leur *fiabilité*, de leur *acceptabilité* et de leur *crédibilité*. Les concepts d'acceptabilité et de crédibilité sont étroitement associés à la valeur et au statut sociaux attribués aux résultats de l'évaluation. Le concept relativement plus large de *légitimité*² est abordé dans un autre article de la *Revue*³. La validité et la fiabilité peuvent toutefois servir de points de départ pour présenter et examiner les défis fondamentaux auxquels sont confrontées les méthodologies. En d'autres termes, nous pouvons nous demander si les méthodologies sont à même d'évaluer et de valider ce qu'elles sont censées évaluer et valider, et comment elles peuvent être améliorées.

La *validité*, selon O'Grady, rend compte du degré de correspondance entre les résultats d'examen ou autres formes d'évaluation et les critères pratiques (par exemple, ceux définis par les normes NVQ britanniques). La validité est par conséquent une qualité du processus d'évaluation. Elle détermine dans quelle mesure la décision de l'évaluateur, au vu des preuves apportées par le candidat, reflète le niveau de compétences de ce candidat.

La *fiabilité*, selon O'Grady, est liée à la cohésion de l'évaluation: les candidats obtiendront-ils les mêmes résultats s'ils sont examinés à nouveau, dans un autre environnement, ou par d'autres évaluateurs ? La fiabilité est également une qualité du processus d'évaluation, qui permet de déterminer dans quelle mesure un candidat présentant son portefeuille de justificatifs obtiendra les mêmes résultats quels que soient le moment et le lieu de l'évaluation, et quel que soit l'évaluateur.

Les recherches déjà effectuées sur les modalités traditionnelles d'examen (Kvale, 1972, 1977, 1980, 1993; Fredriksen, 1984) nous offrent de précieuses indications sur la validité et la fiabilité de la validation et de l'évaluation, dont l'amélioration constitue un problème fondamental. Des re-

« La validité et la fiabilité peuvent toutefois servir de points de départ pour présenter et examiner les défis fondamentaux auxquels sont confrontées les méthodologies. »

1) 34 projets ont été sélectionnés par la Commission; ils sont destinés à couvrir une gamme de disciplines et de domaines professionnels aussi large que possible. Les projets semblent avoir été sélectionnés en fonction des critères présentés ci-dessus: *savoirs fondamentaux* (mathématiques, chimie, etc...), *savoirs techniques et professionnels* (métiers de la banque, marketing, montage, procédés industriels, droit, etc...) et *compétences clés* (y compris compétences horizontales).

2) Nous préférons utiliser le concept de légitimité plutôt que celui d'acceptabilité/crédibilité utilisé par O'Grady. Le concept de légitimité est traditionnellement associé à la typologie classique de l'autorité légitime de Max Weber – la légitimité reposant sur la tradition, le charisme et la rationalité. À l'heure actuelle, le débat est centré davantage sur le rapport entre autorité et accord normatif (Habermas, 1981; Held, 1987).

3) Cf. p. 74-81



« Les problèmes de la validité et de la fiabilité auxquels sont confrontés les examens traditionnels, formels, sont plus graves lorsqu'il s'agit d'évaluer les acquis non formels. Les parcours d'apprentissage sont en effet (...) individuels, et les savoirs sont (...) contextualisés. (...) La question de savoir comment améliorer la validité et la fiabilité ne peut trouver de solution si l'on ne se demande pas au préalable à quel genre de savoirs et de compétences nous avons à faire. »

cherches psychologiques et sociologiques reposant sur des statistiques ont été effectuées sur la validité et la fiabilité de la validation et des processus d'examen formels. Dans ce contexte, les examens sont perçus comme des *tests psychométriques* et la recherche vise à déterminer s'ils sont à même d'effectuer une *sélection* légitimée des candidats et de prédire leur future carrière.

Ces approches suggèrent l'acceptation de certaines évidences:

□ le degré de validité des processus d'examen est faible, si l'on en juge par leur capacité à prédire les performances futures, le rapport entre les notes finales et la réussite professionnelle ultérieure allant de 0,00 à 0,10. Le rapport entre les examens et la réussite professionnelle ultérieure fait apparaître un degré de validité plus élevé dans le système éducatif lui-même, où les résultats étaient approximativement de 0,40;

□ Le degré de fiabilité est faible, tout au moins si l'on en juge par la cohésion observée entre ceux qui prennent part à l'évaluation ou à la validation. Si l'on prend pour exemple les notations de dissertations et d'examens oraux, les résultats de l'ordre de 0,60 et 0,30 sont normaux, alors que la fiabilité des démarches à choix multiple, dont les résultats atteignent 1,00, est presque parfaite.

Ces résultats faibles expliquent en grande partie les critiques fondamentales formulées à l'encontre des examens traditionnels, à savoir qu'ils sont, notamment, subjectifs, sans cohésion et socialement partiaux.

La recherche semble se concentrer sur la question de la fiabilité, peut-être en raison de problèmes inhérents à l'établissement de critères clairement définis permettant de juger la validité⁴. Zeller (1994) affirme que ce problème découle de la domination des approches de recherche quantitatives, orientées vers l'enquête, qui, si elles sont utilisées de manière isolée, courent le risque d'occulter d'importants aspects du sujet en question. Zeller souligne les diverses interprétations du concept de validité dans les différentes traditions de recherche. Du point de vue quantitatif, la validité peut être définie

comme « la recherche de la décimale ». Du point de vue qualitatif, elle peut être définie comme « un bain de foule », comme une tentative de mieux comprendre les phénomènes sociaux en les associant étroitement aux données (Strauss, 1987). Dans une perspective expérimentale, elle peut être définie comme « une production d'effet ». Ces approches prises séparément n'apportent pas de réponse complète à la question de savoir comment garantir la validité. C'est moins une spécialisation qui semble nécessaire qu'une diversité méthodologique.

Les problèmes de la validité et de la fiabilité auxquels sont confrontés les examens traditionnels, formels, sont plus graves lorsqu'il s'agit d'évaluer et de valider les acquis non formels. Les parcours d'apprentissage sont en effet (en principe) individuels, et les savoirs sont (en principe) situés et contextualisés (Lave & Wenger, 1991). Pour aborder ces problèmes, de nouveaux éléments doivent être inclus dans le débat. La question de savoir comment améliorer la validité et la fiabilité ne peut trouver de solution si l'on ne se demande pas au préalable à quel genre de savoirs et de compétences nous avons à faire. Ou même, plus fondamentalement, sur quel concept de savoirs nous fondons le débat de la validité et de la fiabilité.

Il est aisé d'identifier trois différents types de savoirs/connaissances (Kvale, 1993):

□ les connaissances dogmatiques dérivées, par exemple, de Dieu, ou d'une autre autorité divine. Les connaissances de ce type ne sauraient être remises en cause; elles sont soit acceptées soit rejetées comme non-existantes;

□ les savoirs objectifs, dérivés de la nature, qu'il est possible de délimiter de manière absolue par la distinction vrai/faux (Habermas, 1981a);

□ les savoirs normatifs ou créés et définis par la société, dérivés du domaine humain. Il s'agit de savoirs situés, contextualisés (et dans une certaine mesure relatifs), qui devraient être évalués en déterminant s'ils sont acceptés ou non.

Notre réflexion portera sur la distinction entre savoirs objectifs et savoirs normatifs

4) Kvale (1993) examine ce problème dans son analyse de certains « métaprocessus » d'examen. Tout d'abord, l'examen peut être perçu comme un test permettant d'évaluer un candidat et ses connaissances. Dans ce sens, les éléments de rétribution et de prédiction sont primordiaux. Deuxièmement, l'examen peut être perçu comme un « baptême » du candidat, une initiation à la « confrérie » d'une discipline et un test destiné à déterminer si les valeurs fondamentales sont comprises et partagées.



ou sociaux, distinction indispensable pour comprendre les problèmes méthodologiques liés à l'évaluation des acquis non formels. Cette distinction peut également être formulée en termes d'approche positiviste et herméneutique, ou interprétative, vis-à-vis de l'évaluation des acquis non formels.

Les savoirs objectifs procèdent de faits objectifs (vrais ou faux), ce qui implique que les savoirs constituent des faits isolés régis par des règles logiques qui permettent de les associer. Dans ce « paradigme », les questions de validité et de fiabilité peuvent être perçues comme purement techniques ou instrumentales: il s'agit de découvrir la meilleure méthodologie permettant de déterminer ce qui est savoir vrai et savoir faux. L'amélioration des méthodologies pourrait, par exemple, être anticipée en introduisant des cours de techniques d'évaluation pour les évaluateurs, des grilles d'évaluation, un contrôle statistique, etc.

Pour les savoirs objectifs, la technique optimale serait d'établir des tests à choix multiple reposant sur la technologie, ce qui permettrait d'améliorer la validité et la fiabilité. Les initiatives de la Commission européenne en vue d'élaborer des systèmes experts informatiques sont à rapprocher de ce concept objectif des savoirs. L'insistance de la Commission à identifier les domaines de savoirs « objectifs » et « délimités », qui puissent être évalués de manière non partielle va dans ce sens.

À partir de la perspective des savoirs normatifs ou créés par la société, qui peut également être qualifiée de perspective herméneutique, il est permis de concevoir une approche plus ouverte. Dans cette perspective, la quête d'une validité ou d'une fiabilité absolues doit être tempérée. La priorité doit passer du produit cognitif objectif et délimité au processus cognitif. Par rapport à l'approche objective, cela peut être interprété comme une démarche subjective, dès lors qu'un certain degré de jugement est nécessaire. Il s'agit néanmoins d'une approche normative, dans le sens où le dialogue et le discours sont indispensables pour parvenir à une compréhension mutuelle de la nature et de la qualité des acquis concernés. Finalement, il s'agit d'une approche

située dans le sens où les acquis sont contextualisés, et doivent être évalués en tant que tels.

Dès lors, l'évaluation en fonction de ce paradigme diffère de l'évaluation reposant sur un paradigme objectif; en d'autres termes, le souhait et la capacité de parvenir, par un discours rationnel, à une opinion partagée (évaluation) doivent dominer. On peut dire que certaines des approches présentées ci-dessus, par exemple les cas français et britannique, sont davantage liées à la compréhension herméneutique. Utilisant le dialogue comme un outil important, les processus d'évaluation inhérents à ces approches sont centrés sur des aspects tels que l'auto-réalisation et l'acquisition personnelle de savoirs.

Ces deux concepts sont implicitement présents dans les efforts quotidiens visant à élaborer des méthodologies opérationnelles. Le choix de l'un ou de l'autre de ces concepts peut avoir de profondes répercussions. La conception objective du savoir est manifeste dans l'approche de la Commission européenne visant à élaborer des systèmes experts. L'idée d'une carte personnelle de compétences est aujourd'hui étroitement liée à l'identification de domaines de savoirs « non contestables », permettant de ce fait une évaluation impartiale. La conception normative ou située semble malgré tout dominer, sous-tendant les systèmes opérationnels de plusieurs pays. Le troisième élément de l'approche néerlandaise, où les candidats doivent « procéder à une réflexion » sur les tâches, en constitue un exemple intéressant. Dans cette perspective, les savoirs ne sont pas « donnés », mais peuvent être adaptés en fonction d'une large gamme de situations nouvelles; leur transférabilité et leur adaptabilité sont au cœur du processus cognitif et de son produit.

Si nous revenons sur les objectifs des nouvelles méthodologies d'évaluation, nous constatons que l'une des priorités centrales est d'accroître la visibilité des savoirs acquis hors du système formel d'enseignement et de formation, et de prendre en compte la somme importante de savoirs discrets ou tacites acquis chez soi, au travail ou ailleurs. En considérant que les acquis non formels procèdent de faits isolés, fragmentaires, on s'expose au

« La conception objective du savoir est manifeste dans l'approche de la Commission européenne visant à élaborer des systèmes experts. (...) La conception normative ou située semble malgré tout dominer, sous-tendant les systèmes opérationnels de plusieurs pays. »



« Cela ne signifie pas que les méthodologies doivent choisir entre les différents concepts de savoirs, mais plutôt qu'elles doivent considérer leurs propres limites quant à l'évaluation des différentes formes de processus cognitifs et de leurs résultats. Cela peut déboucher sur l'élaboration de combinaisons de méthodologies, comme nous l'avons déjà constaté dans certains pays »

risque de mal interpréter une somme importante de savoirs relatifs à la coopération, au travail en équipe et à la résolution de problèmes. Comme le souligne Günter Trost (1996):

« Misst die Prüfung das, was sie messen soll ? Hohe Objektivität einer Prüfung ist notwendig, aber nicht hinreichende Voraussetzung für deren Gültigkeit. » (« L'examen mesure-t-il ce qu'il est censé mesurer ? La grande objectivité d'un examen est nécessaire, sans être toutefois une condition suffisante de sa validité. »)

De la sorte, les efforts visant à accroître la validité et la fiabilité ont peu de sens s'ils ne sont pas associés à une compréhension adéquate des processus cognitifs en question et aux différentes formes de savoirs correspondants. Cela ne signifie pas que les méthodologies doivent choisir entre les différents concepts de savoirs, mais plutôt qu'elles doivent considérer leurs propres limites quant à l'évaluation des différentes formes de processus cognitifs et de leurs résultats. Cela peut déboucher sur l'élaboration de combinaisons de méthodologies, comme nous l'avons déjà constaté dans certains pays. Cela produirait des systèmes capables d'évaluer aussi bien les savoirs objectifs (délimités, vrais ou faux) que les savoirs normatifs, socialement situés.

À la recherche de critères d'évaluation des acquis

Les différences conceptuelles esquissées ci-dessus constituent une base utile de réflexion sur la manière d'améliorer la qualité de l'évaluation, le choix des critères et leur utilisation. Nous aborderons ici deux questions: en premier lieu, les exigences politiques, qui sont importantes pour comprendre les priorités formulées et qui, dans une certaine mesure, ont une influence sur les méthodologies élaborées et, en second lieu, les critères existants qui permettent d'évaluer les acquis. Suivra une réflexion sur la logique fondamentale des acquis non formels, qui nous conduira à une ébauche préliminaire de critères potentiels d'évaluation.

Exigences politiques et acquisition de savoirs

La nouvelle priorité accordée à l'évaluation des acquis non formels est dictée par

l'évolution des exigences politiques et reflète l'importance de l'acquisition de savoirs dans un monde en proie à la concurrence et aux mutations. Cela est clairement exposé dans le Livre blanc de la Commission *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive* (1995). Cette priorité politique nous renseigne sur les types de savoirs et de compétences que les décideurs jugent importants, et nous indique de ce fait quels types de méthodologies sont nécessaires. Dans une section intitulée « Quelles sont les aptitudes requises ? » le Livre blanc souligne:

« Dans le monde moderne, la connaissance au sens large peut être définie comme une accumulation de savoirs fondamentaux, de savoirs techniques et d'aptitudes sociales. C'est une combinaison équilibrée de ces savoirs, acquis dans le système d'enseignement formel, dans la famille, dans l'entreprise, par divers réseaux d'information, qui donne la connaissance générale et transférable la plus propice à l'emploi. »

Dans cette optique, les politiques de formation, dont la carte personnelle de compétences est un élément important, devraient refléter trois différents domaines de savoirs:

□ *Les connaissances de base:* langues, lecture et écriture, calcul, etc... Selon le Livre blanc, c'est le domaine du système formel d'enseignement et de formation;

□ *Les savoirs techniques,* liés aux activités professionnelles, qui sont acquis en partie dans le système d'enseignement et de formation et en partie au poste de travail. Ces savoirs techniques s'étant fortement modifiés en raison de l'apparition des technologies de l'information et de la nouvelle organisation du travail, certaines compétences clefs transférables acquièrent davantage d'importance;

□ *Les aptitudes sociales, ou capacités relationnelles,* liées à l'aptitude à coopérer et à travailler en équipe, à la créativité et à la recherche de la qualité. Le fait que ces capacités soient au centre des nouvelles politiques de formation montre que la maîtrise de telles compétences ne peut être acquise que dans un environnement professionnel et, par conséquent, essentiellement au poste de travail.



L'employabilité d'un individu et sa capacité d'adaptation et d'évolution sont dès lors liées à son aptitude à combiner les connaissances de base, les savoirs techniques et les capacités relationnelles. Cette perspective n'est cependant pas apparente dans les systèmes existants. Dans la plupart des pays européens, les savoirs acquis hors du système éducatif formel sont écartés. On peut lire dans le Livre blanc de la Commission:

« La société peut « éliminer » ainsi des talents s'écartant des profils moyens, mais innovateurs. Elle produit donc souvent une élite assez peu représentative du potentiel de ressource humaine disponible. »

Le message central du Livre blanc, ainsi que d'un certain nombre de documents de politique nationale publiés au cours des dernières années⁵, est que les pays et les économies en question ont besoin d'une base de savoirs plus large, offrant un équilibre entre connaissances de base, savoirs techniques et capacités relationnelles.

Les approches reposant sur une évaluation guidée et orientée vers le dialogue, que l'on peut observer dans des pays comme la France, le Royaume-Uni, l'Irlande et les Pays-Bas, semblent, du moins dans une certaine mesure, refléter la complexité et le contexte de cette nouvelle conception élargie des savoirs et des connaissances. En revanche, l'approche présentée ci-dessus concernant le système européen d'accréditation des compétences est, curieusement, opposée à cette conception élargie. On est en droit d'estimer que cette approche du Livre blanc, en soulignant la nécessité de réduire la part de la subjectivité individuelle, nationale et culturelle et d'éviter les controverses doctrinales majeures, s'écarte du concept élargi de savoirs et de connaissances.

En dépit des préoccupations liées au coût, à la capacité et à la neutralité qui sous-tendent l'élaboration de méthodologies normalisées, la priorité explicite accordée à la large base de savoirs illustrée ci-dessus doit être prise en considération. Les efforts devraient être concentrés sur l'élaboration systématique de critères d'évaluation, aptes à rendre compte de la nature contextuelle et unique des savoirs.

Dans une certaine mesure, cela rejoint la nécessité d'accroître la transparence du processus dans lequel les critères sont utilisés et de mieux déterminer le moment et la manière de leur utilisation.

Critères existants pour rendre compte de la nature unique des acquis non formels

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, O'Grady a traité le problème de l'amélioration des méthodologies d'évaluation en se demandant comment en améliorer la validité et la fiabilité. Reprenant Caudill (1990) et sa méthodologie de prise de décision opérée sur la base d'« informations imprécises » (« prise de décision confuse »), O'Grady part du postulat qu'il n'existe que peu de critères absolus de décision. Les décisions sont généralement prises sur la base de jugements découlant des preuves apportées par un individu et en s'efforçant de comprendre le contexte en question. Pour parvenir à un degré raisonnable de validité et de fiabilité, les jugements doivent être confrontés à quelque modèle prédéfini, permettant une évaluation aussi systématique et prévisible, et donc aussi fiable, que possible. O'Grady propose d'utiliser cinq facteurs de preuve (contenus dans la structure du portefeuille de compétences recommandée par le « City and Guilds of London Institute », au Royaume-Uni), qui sont les suivants:

- *l'authenticité*, liée à la confiance de l'évaluateur dans les compétences du candidat, que les preuves fournies reflètent fidèlement ou non les compétences factuelles à évaluer;
- *l'actualité*, dans le sens où les acquis peuvent être « actualisés » ou « dépassés », ce dont l'évaluation doit tenir compte;
- *la pertinence*, liée à la relation entre les preuves présentées et la norme ou catégorie qu'elles sont censées représenter;
- *la quantité*, liée à la durée de l'expérience dans le domaine faisant l'objet de l'évaluation;
- *la variété*, liée aux différents contextes et situations dans lesquels une certaine compétence a été utilisée.

Bom, Klarus et Nieskens ont utilisé ces facteurs de preuve en tant que base du système néerlandais actuellement expé-

« Les efforts devraient être concentrés sur l'élaboration systématique de critères d'évaluation, aptes à rendre compte de la nature contextuelle et unique des savoirs. Dans une certaine mesure, cela rejoint la nécessité d'accroître la transparence du processus dans lequel les critères sont utilisés et de mieux déterminer le moment et la manière de leur utilisation. »

⁵ Un bon exemple en la matière est le SOU suédois (1992: 7): *Kompetensutveckling - En nationell Strategi* (Développement des compétences - Une stratégie nationale).



rimenté, les associant aux preuves de base utilisées dans le processus d'établissement du portefeuille de compétences, dont les principales sont les déclarations écrites par les candidats eux-mêmes, les déclarations d'employeurs, les produits d'apprentissage, les certificats et diplômes, ainsi que les entrevues qui font partie du processus d'évaluation. Ces preuves sont ensuite jugées en fonction des facteurs présentés ci-dessus, au moyen d'une échelle comportant trois mentions: bien, satisfaisant et insuffisant.

Les critères élaborés par O'Grady sont étroitement liés à l'existence d'un système prédéfini de qualifications professionnelles (NVQ - qualifications professionnelles nationales, et SVQ - qualifications professionnelles écossaises). Il en est de même du cas néerlandais, où un système national de qualifications prédéfinies a été élaboré au cours des dernières années, de sorte que les cinq facteurs de preuve peuvent être déterminés en fonction de ces normes. Un haut degré de validité et de fiabilité est ainsi le résultat de la correspondance entre les preuves fournies et la description normalisée des acquis à évaluer. Les chercheurs ayant évalué le système britannique de NVQ (Wolf, 1997) s'interrogent sur la qualité des normes elles-mêmes, indiquant qu'elles ont une portée trop étroite et rigide. S'il en est ainsi, ce que nous ne sommes pas en mesure de déterminer, il se peut que les processus d'évaluation soient eux aussi trop rigides et incapables d'identifier et d'évaluer le large volume de savoirs acquis hors du système formel d'enseignement et de formation.

Il est nécessaire d'aller plus loin. Les preuves utilisées par O'Grady, ainsi que par Bom et al. devraient être complétées par des critères rendant compte de la logique fondamentale des acquis expérimentiels et non formels.

La logique des acquis non formels

La logique des acquis non formels peut être analysée selon trois constructions analytiques. Premièrement, en considérant les savoirs en tant que pratique contextuelle, conception formulée par Jean Lave et Etienne Wenger (op. cit.) dans leur théorie de la participation périphérique légitime. Deuxièmement, en utilisant la théorie des niveaux de compétences éla-

borée par Dreyfus et Dreyfus (1986), où sont décrits les éléments constitutifs de la transition entre l'état de novice et celui d'expert. Troisièmement, en utilisant l'élaboration critique de la démarche contextuelle, orientée vers la pratique, de Engeström (1993, 1996), qui souligne la distinction entre l'apprentissage en tant que reproduction et l'apprentissage en tant que transformation.

Cette dernière perspective est importante pour comprendre le potentiel d'innovation des acquis non formels. Bien que les trois démarches diffèrent quant à l'origine et à la base disciplinaire, elles se rejoignent dans la même notion fondamentale selon laquelle l'acquisition de savoirs et de connaissances ne peut être jugée exclusivement sur la base de critères objectifs, mais qu'elle doit être saisie en fonction de la situation sociale et du contexte social dans lesquels elle s'opère. En rapprochant ces perspectives, on peut espérer que la logique des acquis non formels deviendra plus claire, offrant ainsi une base sur laquelle élaborer des critères d'évaluation.

Lave et Wenger soulignent le fait que l'acquisition de savoirs est souvent conçue comme un processus au cours duquel l'apprenant intériorise des connaissances, que ces dernières soient « découvertes », « transmises » par d'autres ou « expérimentées en interaction » avec d'autres. Cette priorité accordée à l'intériorisation établit une profonde dichotomie entre intérieur et extérieur; elle suggère que l'acquisition de savoirs est dans une large mesure un processus qui s'opère à l'intérieur du cerveau (cérébral), et considère l'individu comme une unité d'analyse non-problématique. Dès lors, l'acquisition de savoirs est réduite à un processus d'absorption, à une question de transmission et d'assimilation. En introduisant le terme de « participation périphérique légitime », Lave et Wenger ont élaboré une perspective alternative d'acquisition de savoirs, qui offre une base potentiellement meilleure pour comprendre et identifier les divers aspects de l'acquisition de savoirs et de connaissances. L'élément central de cette démarche est présenté en ces termes:

« L'acquisition de savoirs perçue comme activité contextuelle a pour caractéristique centrale de définir un processus



que nous appelons « participation périphérique légitime ». Par ce terme, nous souhaitons attirer l'attention sur le fait que l'apprenant fait inévitablement partie d'une communauté de praticiens et que la maîtrise de savoirs et de connaissances exige des nouveaux arrivants qu'ils s'engagent dans une pleine participation aux pratiques socioculturelles d'une communauté [...] Les intentions d'un individu vis-à-vis de l'apprentissage constituent un engagement et la signification de l'apprentissage est configurée par le processus qui débouche sur la participation à part entière à la pratique socioculturelle. »

Cette évolution a des conséquences intéressantes, en ce qui concerne en particulier la nature relationnelle de l'acquisition de savoirs, mais aussi la nature négociée, responsable et engagée des activités cognitives. L'apprenant en tant qu'individu n'acquiert pas un ensemble discret de savoirs abstraits qu'il véhiculera et réappliquera par la suite dans des contextes ultérieurs; il acquiert des compétences d'exécution en s'engageant réellement dans le processus.

Un apprenant compétent acquiert une sorte d'aptitude à jouer plusieurs rôles dans divers domaines de participation. Cela implique une aptitude à anticiper, à prévoir ce qui peut logiquement se produire dans des contextes spécifiques, même si dans une situation donnée cela ne se produit pas (Hanks, 1991), une appréhension pré-réfléchie de situations complexes. La maîtrise implique la programmation d'actions dépendant de circonstances changeantes, l'aptitude à improviser. À partir d'un certain nombre d'études de cas d'apprentissage, Lave et Wenger concluent que la part de l'enseignement visible est limitée; les phénomènes fondamentaux concernent l'acquisition de savoirs. La pratique de la communauté crée le « programme de formation » potentiel au sens large: celui qui peut être assimilé par les nouveaux arrivants qui ont un accès périphérique légitime:

« Les objectifs d'apprentissage sont forts car les apprenants, en tant que participants périphériques, peuvent comprendre le sens de tout le processus et le contenu de l'apprentissage. L'apprentissage lui-même est une pratique improvisée: un programme de formation prend la forme de perspec-

tives permettant de s'engager dans la pratique. Il n'est pas spécifié en tant qu'ensemble de dictats destinés à une pratique au sens strict. »

La distinction entre acquis non formels et acquis formels s'articule dès lors autour de la distinction entre programme de formation et programme d'enseignement.

Un programme de formation consiste en des perspectives contextuelles d'élaboration improvisée de nouvelles pratiques (Lave, 1989). Il ne peut être considéré de manière isolée ou analysé en faisant abstraction des relations sociales qui déterminent la participation. Un programme d'enseignement est conçu, au contraire, pour l'instruction des nouveaux arrivants; la signification de ce qui est appris a pour vecteur la participation de l'instructeur, et passe par une vision externe de ce qu'est la connaissance.

Pour en revenir au défi inhérent à l'évaluation des acquis non formels, le changement de perspective présenté ci-dessus est important. Se concentrer exclusivement sur le programme d'enseignement serait une perspective trop étroite, excluant la participation relationnelle, négociable, engagée et en mutation permanente dans le contexte en question. Si le défi de l'évaluation est lié au programme de formation tel qu'il est défini ci-dessus, la tâche est plus complexe, mais en même temps plus proche des caractéristiques de la « large base de savoirs » mentionnée plus haut.

Bien qu'elle ait été publiée avant la théorie de Lave et Wenger, l'approche de Dreyfus et Dreyfus (1986) peut servir à identifier et à clarifier certaines des caractéristiques inhérentes au processus d'apprentissage contextuel – défini sous la forme des cinq étapes du passage de l'état de novice à celui d'expert.

Le novice est capable de reconnaître divers faits et caractéristiques objectifs liés à une compétence donnée, et comprend les règles qui déterminent les actes basés sur ces faits et caractéristiques. À ce stade, les éléments du savoir ne sont pas associés au contexte, pas plus que les règles déterminant les actes; nous pouvons parler, dans une certaine mesure, de savoir détaché ou délimité. Le caractère fragmen-

« La distinction entre acquis non formels et acquis formels s'articule dès lors autour de la distinction entre programme de formation et programme d'enseignement. »

« Pour en revenir au défi inhérent à l'évaluation des acquis non formels (...), se concentrer exclusivement sur le programme d'enseignement serait une perspective trop étroite, excluant (...) le contexte en question. Si le défi de l'évaluation est lié au programme de formation (...), la tâche est plus complexe, mais (...) plus proche des caractéristiques de la « large base de savoirs »



taire du savoir est dû au manque de base contextuelle et de « mémoire situationnelle » qui puissent aider l'exécutant à choisir entre l'essentiel et le non-essentiel.

Le débutant avancé commence à acquérir une expérience qui lui permet de gérer des situations pratiques. Grâce à une expérience pratique de situations concrètes, encore définies en termes de caractéristiques objectivement reconnaissables, hors contexte, le débutant avancé commence à reconnaître ces éléments, grâce à la similitude qu'il y perçoit. Les nouveaux éléments introduits à ce stade sont les éléments situationnels.

Lorsque les éléments hors contexte et situationnels reconnaissables qui sont présents dans les circonstances réelles se multiplient et deviennent difficiles à gérer, les individus adoptent une procédure hiérarchique de prise de décision et accèdent au stade de la qualification. En choisissant tout d'abord un plan pour organiser la situation, puis en examinant uniquement le petit nombre de facteurs qui sont les plus importants par rapport au plan choisi, un individu peut à la fois simplifier et améliorer ses performances. Ce stade se caractérise par une combinaison de non-objectivité et de nécessité. Il n'existe pas de procédure objective et l'individu, en tant que personne qualifiée, se sent responsable et engagé émotionnellement dans le plan.

L'individu compétent sera profondément engagé dans sa tâche et la vivra dans une certaine optique spécifique dictée par des événements récents. Il n'opère nul choix ou délibération détachés; les choix sont simplement faits, apparemment parce que l'exécutant compétent a connu des situations similaires dans le passé et que leur réminiscence enclenche des plans similaires à ceux qui ont fonctionné dans le passé. Il s'agit donc d'une compréhension qui s'opère sans effort et qui est déclenchée par des expériences similaires à des expériences passées. Tout en organisant et en comprenant intuitivement, l'individu compétent pense analytiquement à ce qu'il convient de faire.

L'expert sait généralement ce qu'il convient de faire grâce à sa compréhension qui découle de la maturité et de la prati-

que. Profondément engagé dans la gestion de son environnement, il ne perçoit pas les problèmes de façon détachée lorsque les choses suivent leur cours. Les experts ne résolvent pas de problèmes et ne prennent pas de décisions, ils font ce qui fonctionne normalement. Dreyfus et Dreyfus ont élaboré un tableau pour illustrer ces cinq étapes (cf. tableau 2).

Ni Dreyfus et Dreyfus ni Lave et Wenger n'ignorent le fait que l'acquisition de savoirs peut également être un processus au cours duquel de nouvelles connaissances sont créées. Dans son introduction à l'ouvrage de Lave et Wenger (1991), Hanks décrit en ces termes la priorité que ces derniers accordent à la transformation et à l'évolution:

« Si l'apprenti est celui qui subit la transformation la plus profonde en raison de sa participation accrue à un processus de production, c'est le processus au sens large qui constitue le lieu et la condition requise déterminants de cette transformation. Comment le tuteur d'un apprenti est-il lui-même transformé du fait qu'il a un rôle de co-apprenant et, dès lors, comment la compétence maîtrisée subit-elle elle-même une transformation ? »

Cela ne constitue cependant pas la préoccupation première de ces auteurs. En se concentrant sur la participation périphérique légitime, Lave et Wenger nous permettent de mieux comprendre comment les nouveaux arrivants évoluent vers une pleine participation à la communauté de pratique, mais sont moins empressés à renouveler implicitement et explicitement les savoirs. Cela apparaît encore plus clairement chez Dreyfus et Dreyfus. Dans une publication plus récente, Lave (1993) souligne l'importance de la transformation et de l'évolution, et déclare:

« Il serait faux de suggérer que les individus s'engagent avant tout dans la reproduction de savoirs donnés plutôt que dans la production de cognition en tant que processus flexible d'engagement vis-à-vis du monde. »

Engeström aborde ce problème en établissant une distinction entre l'acquisition de savoirs en tant que reproduction et l'acquisition de savoirs en tant qu'expansion. Kauppi (1992, 1993) établit une distinc-



tion parallèle lorsqu'il parle de savoirs reproductifs et de savoirs transformatifs. La question qui se pose est la suivante: quel type de savoirs est exigé pour relever les défis posés par des environnements complexes en mutation permanente exigeant des pratiques nouvelles ? Les pratiques routinières sont souvent accompagnées de savoirs qui peuvent être qualifiés de reproductifs. De ce fait, la priorité accordée par Lave et Wenger à l'évolution vers la pleine participation peut être interprétée comme un moyen de se socialiser en acceptant les pratiques existantes, les modes de pensée et d'action déjà établis.

Cela fait nécessairement partie de toute acquisition de savoirs, mais peut également être perçu comme quelque chose de négatif, particulièrement si les modes de pensée et d'action existants font obstacle à l'amélioration des pratiques. Une trop grande priorité accordée aux savoirs reproductifs peut conduire à une situation dans laquelle les praticiens considèrent leurs pratiques comme données, et exécutent leurs tâches exactement de la même manière qu'auparavant. Devant une situation nouvelle, un problème ou une crise, leur réaction peut être de déléguer la responsabilité à d'autres, de s'en décharger, ou de s'efforcer d'agir selon l'ancien mode de pensée et de pratique. Ces types de stratégies cognitives, ou plutôt de stratégies de survie (Kauppi, 1996) peuvent à long terme se révéler négatives.

Engeström a élaboré la notion d'apprentissage comme expansion par la conception d'un cycle expansé. Le cycle expansé commence lorsque l'individu remet en question la pratique acceptée. Si cette remise en question prend une forme constructive, elle peut se transformer en atout organisationnel. À partir d'études portant sur l'organisation du travail, Engeström souligne le fait que le repérage et la définition de problèmes sont plus importants que la solution des problèmes elle-même. Ce point de vue est très proche de celui de Herbert Simons (1973), qui souligne que, dans les organisations, les problèmes mal structurés sont plus communs que les problèmes bien structurés, ce qui implique qu'une part importante de tout savoir (apporter des solutions à des problèmes) est liée à la com-

préhension et à la définition initiales du problème à résoudre.

Dans un contexte organisationnel, Engeström divise le modèle expansé en sept étapes:

- ❑ la remise en question, la critique et le rejet de certains aspects des pratiques acceptées et de la sagesse existante face à un problème non résolu;
- ❑ l'analyse de la situation, y compris la transformation mentale, discursive ou pratique de la situation, afin d'en découvrir les causes ou les mécanismes explicatifs;
- ❑ l'élaboration d'une nouvelle relation explicative, présentant un modèle simplifié qui éclaire la situation problématique et y apporte une solution;
- ❑ l'examen du modèle, son expérimentation afin d'en comprendre le potentiel;
- ❑ la mise en application du modèle;
- ❑ le processus de réflexion;
- ❑ l'évaluation et la consolidation du nouveau modèle, en vue de lui conférer une nouvelle forme stable.

Un parallèle intéressant avec ce modèle nous est offert par Nonaka et Takeuchi (1995), qui tentent d'utiliser les concepts de savoir tacite et explicite pour comprendre la création de savoirs et l'innovation.

Les contributions présentées ci-dessus peuvent être considérées comme des moyens de clarifier la notion quelque peu vague de « large base de savoirs » introduite dans de récents documents politiques. Dans cette optique, ces contributions offrent un double intérêt: elles soulignent la complexité du sujet tout en illustrant, à partir des processus clés qu'elles décrivent, les points de départ possibles pour l'élaboration de critères d'évaluation.

Faisabilité des méthodologies

Le passage des perspectives de recherche à l'évaluation pratique est un processus complexe où il peut s'avérer nécessaire de parvenir à un compromis entre ce qui est possible et ce qui est théoriquement cohérent. Une alternative possible est d'es-



Tableau 2
Les cinq stades de l'acquisition de compétences

Niveau de compétences	Composantes	Perspective	Décision	Engagement
Novice	Hors contexte	Aucune	Analytique	Détaché
Débutant avancé	Hors contexte et situationnelles	Aucune	Analytique	Détaché
Qualifié	Hors contexte et situationnelles	Choisie	Analytique	Détaché comprend et décide Intéressé par le résultat
Compétent	Hors contexte et situationnelles	Expérimentée	Analytique	Compréhension engagée Décision détachée
Expert	Hors contexte et situationnelles	Expérimentée	Intuitive	Engagé

Source: Dreyfus & Dreyfus, 1986

« La simplification est une conséquence nécessaire de toute évaluation des acquis non formels. Cette simplification peut varier quant à sa nature et à son envergure, mais elle n'est probablement pas entièrement inévitable. »

sayer d'identifier les limites principales de la faisabilité, et d'établir ainsi un point de départ aussi réaliste que possible.

L'identification des limites de la faisabilité peut s'opérer par deux voies très différentes. Premièrement, la faisabilité de l'évaluation est limitée par la nature même du processus cognitif. Comme l'ont affirmé plusieurs auteurs (Polanyi, Dreyfus et Dreyfus), il se peut que certains types de savoirs humains soient immanents et difficiles ou impossibles à formuler et à délimiter. Deuxièmement, le coût de production d'une évaluation des acquis non formels est un facteur crucial de la faisabilité générale de la méthodologie. L'équilibre entre bénéfique et perte, rendu plus complexe par le fait qu'il varie en fonction des différents niveaux, prendra de plus en plus d'importance à mesure que les méthodologies et les systèmes gagneront en maturité.

« Savoir-faire » et « savoir que »

La simplification est une conséquence nécessaire de toute évaluation des acquis non formels. Cette simplification peut varier quant à sa nature et à son envergure, mais elle n'est probablement pas entièrement inévitable. Même les approches orientées vers le dialogue, comme les approches néerlandaise et irlandaise, explicites quant à l'accent mis sur la nature

contextuelle des savoirs, doivent, par rapport à la réalité, simplifier et réduire. Cette simplification n'est pas uniquement dictée par des limites d'ordre pratique, telles que la longueur des descriptions, mais tout autant par des limites liées à la nature même du savoir. Certains éléments cognitifs « résistent » à ce type de simplification et tendent à perdre leur valeur spécifique dans la transformation du « faire » en « description ». En occultant ce danger, l'évaluation court le risque d'offrir une interprétation et une représentation erronées.

Dreyfus et Dreyfus illustrent ce problème en utilisant l'exemple du vélo. Bien que l'on sache faire du vélo, il est difficile, voire impossible, de formuler les règles spécifiques intrinsèques à ce savoir. Faire du vélo n'offre pas de danger majeur parce que l'on possède ce que Dreyfus et Dreyfus décrivent comme un « savoir-faire », acquis par la pratique et, parfois, par des expériences douloureuses. L'impossibilité de formuler ce que l'on a appris signifie que le savoir-faire n'est pas accessible sous forme de faits et de règles. S'il l'était, on pourrait dire que l'on « sait que » certaines règles produisent la compétence nécessaire pour faire du vélo.

Ne limitant pas le phénomène au vélo, Dreyfus et Dreyfus soulignent le fait que nous savons tous faire d'innombrables



choses qui ne peuvent être réduites à « savoir que ». Un charpentier expérimenté sait utiliser des outils d'une manière qui échappe à la formulation. Nous considérons généralement ce savoir-faire comme allant tellement de soi que nous ne sommes pas conscients qu'il est omniprésent dans nos activités.

Cela est peut-être plus apparent dans les situations où ce savoir-faire nous abandonne. Une soudaine réflexion sur une activité donnée (faire du vélo ou utiliser un marteau par exemple) peut interrompre notre attitude intuitive et non-réfléchie vis-à-vis de cette activité. Nous sommes en droit de penser qu'une part importante de ce que nous identifions par le concept d'acquis non formels appartient à cette sphère du « savoir-faire ». En fait, si nous suivons l'argumentation de Dreyfus et Dreyfus, les cinq étapes qui vont de l'état de novice à celui d'expert sont caractérisées par l'évolution progressive entre « savoir que » et « savoir comment ». Ou, comme ils le formulent :

« Ce qui devrait se dégager est la progression qui va du comportement analytique du sujet détaché, décomposant consciemment son environnement en éléments reconnaissables et suivant des règles abstraites, à un comportement de compétence engagé reposant sur une accumulation d'expériences concrètes et sur la capacité inconsciente de reconnaître que des situations nouvelles sont similaires à un ensemble de situations qu'il se rappelle. L'évolution de l'abstrait vers le concret est inverse de ce que l'on observe chez les jeunes enfants accomplissant des activités intellectuelles; initialement, ils ne comprennent que des exemples concrets et en viennent peu à peu à apprendre le raisonnement abstrait. »

Dans une certaine mesure, évaluer des individus dans un contexte authentique peut identifier des « savoir-faire » de ce type. Malgré tout, la transformation de ce type de savoir intuitif en unités de savoir validées, revêtues d'un sceau officiel, est difficile et demande une élaboration ultérieure.

« Je sais » et « nous savons »

Certains chercheurs estiment qu'il est paradoxal d'attribuer des savoirs aux orga-

nisations. Ce sont les individus qui apprennent, non les organisations ! Au mieux, déclarent-ils, la notion de savoirs organisationnels peut être utilisée par le spectateur distant, ou si l'on considère l'entité en question comme un agent impersonnel. Cependant, il est certain que lorsque les individus ne parviennent pas à entrer dans le courant de pensées et d'actions strictement organisationnelles, les organisations ont tendance à savoir *moins* que leurs membres. À l'inverse, il existe des situations dans lesquelles une organisation semble savoir *plus* que ses membres (Argyris et Schön, 1996). Cela a été reconnu aussi bien par des praticiens que par des chercheurs travaillant dans les secteurs liés à l'« organisation du travail », à l'« organisation industrielle », à la « gestion des ressources humaines », etc. Le savoir est une réflexion opérée sur un environnement cognitif, déterminé par des structures (liées à la communication, à l'information et à diverses incitations) et des schémas interactifs (valeurs, sentiments, significations, ambiance, etc.).

Cet environnement ainsi constitué est d'une importance primordiale et a une influence décisive sur le savoir d'une organisation. Comme nous l'avons illustré dans notre réflexion sur les savoirs contextuels, le savoir individuel ne peut être adéquatement compris s'il est isolé de son environnement. Cela devient encore plus déterminant dans le cas de la valeur ajoutée créée par des individus qui coopèrent, en d'autres termes si l'on considère les savoirs collectifs et organisationnels. Il n'est pas certain que l'on doive attendre des méthodologies d'évaluation qu'elles reflètent cette valeur ajoutée collective, ni qu'elles soient en mesure de le faire. En même temps, tant les politiciens que les chercheurs semblent espérer que cela sera possible. Comme nous l'avons déjà souligné, par exemple à propos du Livre blanc de la Commission, certains aspects tels que le travail en équipe et les capacités relationnelles sont parmi les formes les plus importantes de compétences non formelles qu'il convient d'identifier et d'évaluer.

Il est erroné de supposer que l'évaluation des individus puisse offrir une représentation fidèle des savoirs organisationnels et collectifs. Cela ne veut toutefois pas dire que l'environnement et le

« Il est erroné de supposer que l'évaluation des individus puisse offrir une représentation fidèle des savoirs organisationnels et collectifs. Cela ne veut toutefois pas dire que l'environnement et le contexte dans lesquels l'individu acquiert des savoirs doivent être exclus, mais plutôt que les limites des évaluations devraient être clairement comprises. »



« Dès lors, la future conception des méthodologies permettant d'évaluer les acquis non formels doit tenir compte de la distinction établie par Simon entre ce qui est optimal et ce qui est satisfaisant. Les méthodologies satisfaisantes (...) doivent (...) prendre en compte la nature spécifique de ces acquis, fournir des lignes directrices, mais aussi fixer des limites à leur propre conception. »

contexte dans lesquels l'individu acquiert des savoirs doivent être exclus, mais plutôt que les limites des évaluations devraient être clairement comprises.

Faisabilité économique: la question des bénéfiques et des pertes

Dans l'estimation de la faisabilité des méthodologies d'évaluation, on peut se référer aux expériences résultant de la recherche sur les savoirs et les processus cognitifs. Il semble qu'un degré élevé de validité et de fiabilité dépende d'une combinaison de stratégies de recherche, stratégies que nous avons formulées plus haut par les expressions: « recherche de la décimale » (démarche quantitative), « bain de foule » (démarche qualitative) et « production d'un effet » (démarche expérimentale). Dans l'optique de nos investigations théoriques sur le caractère des acquis non formels, la quête de la diversité méthodologique semble pertinente pour la conception de méthodologies au même titre qu'elle l'est pour la conception de processus de recherche. Dans le contexte de l'évaluation, il est possible d'établir un parallèle entre approche quantitative et systèmes experts normalisés, entre approche qualitative et approche basée sur le dialogue, et entre approche expérimentale et tests divers.

Cette solution optimale peut, cependant, se révéler difficile à reproduire dans un environnement caractérisé par des contraintes de temps et d'économie. Une récente enquête effectuée par le ministère britannique de l'Éducation et de l'Emploi sur le processus d'accréditation des acquis antérieurs (Accreditation of Prior Learning - APL) révèle que les coûts d'évaluation varient en fonction de la gamme de services offerts et du caractère individuel du processus (DfEE 1997, reporté dans CEDEFOP, Panorama n° 5070, 1997). Lorsque l'information est facilement disponible et qu'un candidat est en mesure d'obtenir l'information et l'adhésion directement de l'employeur, le coût du processus d'APL est considéré comme acceptable. Dans le cas contraire, le processus peut être frustrant et onéreux, et peu représentatif des efforts du candidat (CEDEFOP, op. cit.).

Compte tenu qu'il n'existe guère de besoin de méthodologies compliquées et

onéreuses centrées sur l'« information facilement disponible », laquelle est déjà décrite et formalisée, la question du coût, en d'autres termes de l'allocation de ressources pour l'évaluation des acquis non formels, devient primordiale. Dès lors, la future conception des méthodologies permettant d'évaluer les acquis non formels doit tenir compte de la distinction établie par Simon entre ce qui est optimal et ce qui est satisfaisant. Les méthodologies satisfaisantes d'évaluation des acquis non formels doivent cependant prendre en compte la nature spécifique de ces acquis, fournir des lignes directrices, mais aussi fixer des limites à leur propre conception.

Conclusion

Comme nous l'avons constaté, l'évaluation des acquis non formels reste à ce jour un domaine qui a fait l'objet d'une attention limitée de la part des chercheurs. La plupart des contributions consistent en descriptions comparatives, et celles qui abordent les questions plus fondamentales liées à la qualité des méthodologies sont relativement rares. Cependant, comme nous avons essayé de le montrer, la recherche connexe peut nous aider à mieux comprendre ce domaine. Sur la base de ces contributions, la conclusion de cet article pourrait être formulée en deux questions, qui indiquent les deux voies principales dans lesquelles doit désormais s'orienter la recherche:

- Les méthodologies élaborées à l'heure actuelle sont-elles à même d'évaluer et de mesurer ce qu'elles sont censées évaluer et mesurer ?
- Les méthodologies élaborées à l'heure actuelle sont-elles à même de refléter les limites de la faisabilité, limites entendues comme intrinsèques au processus cognitif et imposées par les contraintes de temps et de ressources ?

Ces deux questions peuvent servir de priorités centrales à l'effort de recherche multidisciplinaire. Comme nous l'avons vu plus haut, différentes approches disciplinaires (de la psychologie à l'évaluation des ressources humaines) peuvent grandement élargir les perspectives d'un



sujet et d'un domaine d'une importance croissante.

Une troisième question se pose cependant, qui n'a pas été abordée dans cet article: les systèmes et les institutions créés à l'heure actuelle sont-ils conçus de façon à servir la redéfinition sociale de ce qu'il faut entendre par savoirs et connais-

sances précieux et non précieux, valides et non valides ?

Cette question est liée à la *légitimité* des méthodologies et des systèmes créés à l'heure actuelle, et sera traitée dans le second article portant sur l'évaluation des acquis non formels publié dans ce numéro de la *Revue*⁶.

6) Cf. p. 74-81

Bibliographie:

Bom, W., Klarus, R., Nieskens, M., *Portfolio in opleiding en bedrijf*, Bois-le-Duc, 1997.

CEDEFOP, *Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail*, Panorama n° 5044, Berlin/Thessalonique, 1994/1996.

CEDEFOP, *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non formels - Expériences, innovations et problèmes*, Panorama n° 5067, Thessalonique, 1997.

CEDEFOP, *Identification, validation and accreditation of prior learning - United Kingdom Report*, Panorama n° 5070, Thessalonique, 1997.

Chaplin, T., Drake, K., *American Experience of Accreditation of Employer-Provided Training*, DES Pickup Programme, Manchester, 1987.

Colardyn, D., « Certification of Adult Education », in *International Encyclopaedia of Education*, Oxford, New York et Tokyo, 1994.

Colardyn, D., *La gestion des compétences*, Paris, 1996.

Commission européenne, *Enseigner et apprendre: Vers la société cognitive*, Livre blanc, Luxembourg, 1995.

Commission européenne, *Le système européen d'accréditation des compétences*, note d'information, Bruxelles, 1996.

Commission européenne, *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook*, Bruxelles, 1997.

Commission européenne, *Bilan de la suite donnée au Livre blanc « Enseigner et apprendre: Vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1997.

Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., *Mind over Machine*, Oxford, 1986.

Engeström, Y., « Development studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical service », in Chaiklin & Lave: *Understanding practice*, 1993.

Engeström, Y., *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice*, San Diego, 1996.

Fredriksen, N., « The real test bias: influences on teaching and learning », *American psychologist*, n° 349, 1984.

IBM, *Introduction to the NVQ System*, CD-ROM, Londres, 1995.

Kerr, D., *Taking Credit, Recognition of Prior Learning*, communication à la conférence sur la reconnaissance des acquis antérieurs, Johannesburg, Afrique du Sud, 1996.

Kvale, S., *Prüfung und Herrschaft*, Weinheim, 1972.

Kvale, S., « Examinations. From ritual through bureaucracy to technology », *Social Praxis*, n° 3, 1977.

Kvale, S., *Spillet om karakterer i gymnaset*, Copenhagen, 1980.

Kvale, S., « Examinations reexamined », in Chaiklin & Lave (1993), *Understanding Practice*, Cambridge, 1993.

Lave, J., *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, 1988.

Lave, J., Wenger, E., *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*, Cambridge, 1991.

Lambkin, A., Lyons, M., *FÁS/Euroform Accreditation of Prior Learning Project. A Vocational Qualification Initiative*, Rapport final, Dublin, (1994 ?).

Le Magazine, *Beurteilen Sie Ihre Fähigkeiten ! Das Europäische Projekt zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen*, n° 5, 1996.

LEONARDO DA VINCI, *Projet pilote: Euro Validation*, Lille, 1995.

Liétard, B., « Reconnaissance et validation des compétences professionnelles en France », in CEDEFOP, *Formation professionnelle*, Berlin, 1991.

National Board of Education, *Competence-based qualifications*, Helsinki, 1994.

National Board of Education, *Vocational qualifications for adults*, Helsinki, 1996.

Nonaka, I., Takeuchi, H., *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York, 1995.

OCDE, *Le Japon à l'œuvre: emploi et flexibilité*, Paris, 1989.

O'Grady, M., « Assessment of Prior Achievement/Assessment of Prior Learning: Issues of Assessment and Accreditation », *The Vocational Aspect of Education*, n° 115, 1991.

Okamoto, K., *Education of the rising sun. An introduction to education in Japan*, Tokyo, 1992, (cité par Colardyn, 1996).

Perker, H., Ward, C., « Assessment of Experiential Learning in England and France », *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 1, n° 2/96, 1996.

Polanyi, M., *The Tacit Dimension*, New York, 1967.

Stroobant, Communication à la conférence sur l'évaluation et la validation des compétences et des qualifications, Bruxelles, nov. 1996.

SOU, *Kompetensutveckling - En nationell strategi*, Stockholm, 1992.

Trost, G., *Objektivierbarkeit von Prüfungsmethoden: Beitrag zum Expertengespräch über das geplante Pilotvorhaben der Europäischen Kommission zu Akkreditierungsverfahren in der beruflichen Bildung*, Bonn, 1996.

TAFE, *Introducing services to customers*, Ashfield, Australie, 1996.

Wolf, Allison, *GNVQ 1993-97*, Further Education Development Agency, Londres, 1997.



**Jens
Bjørnåvold**
CEDEFOP



Une question de foi ? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes

Les perspectives de développement pour des évaluations efficaces et acceptées des acquis non formels impliquent que les méthodes et les systèmes, pour avoir de l'influence, disposent d'une forte base légale et légitime. Cela pose le défi de la conception institutionnelle qui constitue une importante condition préalable au développement de systèmes légitimes pour l'évaluation des acquis. Par ailleurs, la métaphore « valeur de change/monnaie » peut servir à illustrer certains des mécanismes qui exercent une influence sur la légitimité et la valeur des évaluations.

1) Le concept de légitimité se rapportait traditionnellement à la typologie classique des autorités légitimes élaborée par Max Weber; la légitimité basée sur la tradition, le charisme et la rationalité. Le débat actuel se concentre plus sur la relation entre les autorités et les accords normatifs (Habermas 1981, Held 1987).

2) Le capital humain est défini comme connaissances que les individus acquièrent durant leur vie et qu'ils utilisent pour produire des biens, des services et des idées dans les conditions de marché ainsi qu'en dehors de celles-ci. Pour des raisons théoriques, la source de l'acquisition des connaissances (formelle ou non formelle, famille ou école, travail ou loisirs) est ignorée, tout comme la nature spécifique des connaissances ainsi que la méthode appliquée à sa validation ou certification.

Introduction

La forte tendance internationale visant à introduire des méthodes d'évaluation des acquis non formels peut être abordée sous différents angles. L'une des options consiste à rechercher la qualité des méthodes – jusqu'à quel point elles mesurent ce qu'elles sont censées mesurer et jusqu'à quel point elles assurent une image valide et fiable de la formation en question. Une autre option serait de se concentrer sur la valeur de l'évaluation effectuée. Les évaluations des acquis non formels peuvent être considérées, tout comme les certificats formels, comme « monnaie de change ». Elles sont estimées en fonction de la valeur qui leur est attribuée par le système politique, le marché et le grand public. L'aspect de la légitimité¹ et ses influences sur la valeur réelle des évaluations n'a suscité jusqu'à présent qu'une attention limitée parmi les praticiens de la formation et les chercheurs travaillant dans ce domaine.

Cet article introduit et analyse quelques-unes des principales questions pratiques relatives à la matière. La première partie donne un aperçu de l'étude de Riel Millar (OCDE, 1996) sur les perspectives de développement d'une comptabilisation efficace et répandue des connaissances humaines. La contribution de Millar est importante, car elle met l'accent sur le fait que les méthodes et les systèmes, pour avoir de l'influence, ont besoin d'une forte base légale et légitime. L'autre facteur important est que Millar trace les traits généraux du défi que constitue l'évaluation des acquis.

La deuxième partie de l'article accorde à l'agencement institutionnel une importance particulière en tant que condition préalable pour le développement de systèmes légitimes d'évaluation des acquis. La métaphore valeur de change/monnaie est développée dans la troisième et dernière partie, afin d'illustrer quelques-uns des mécanismes qui exercent une influence sur la légitimité et la valeur réelle des évaluations.

Insuffisance des informations sur les connaissances

L'évaluation des acquis peut être effectuée dans la perspective de différentes disciplines. Dans un rapport publié par l'OCDE, Riel Millar présente une approche intéressante de la question de l'évaluation des acquis et des connaissances, du point de vue du capital humain². Sa réflexion sur la manière d'établir des mécanismes permettant de recenser les actifs du capital humain, universellement reconnus et suffisamment sûrs, au sein des entreprises ainsi que dans le secteur public est étroitement liée aux questions sur la façon d'établir des méthodes et des systèmes légitimes d'évaluation des acquis non formels.

Malgré les différences d'ordre terminologique, il semblerait que les économistes se heurtent à de nombreux problèmes inhérents à l'évaluation des acquis non formels. Cela comprend les problèmes de qualité en matière de méthodes ainsi que les problèmes de légitimité institutionnelle et publique.



Ce parallélisme (quelque peu surprenant ?) est lié à ce que nous pourrions définir comme un dilemme de l'information auquel sont confrontées les sociétés actuelles. En dépit de l'importance croissante des acquis et des connaissances, la qualité de l'information accessible à ceux qui effectuent des choix en matière d'utilisation du capital humain (individus, entreprises, organismes publics), est contestable. Cela peut s'expliquer partiellement par le manque de méthodes et de systèmes généralement acceptés, aussi bien au niveau national qu'international.

Selon Millar, suite à des changements fondamentaux dans les structures économiques des pays de l'OCDE, le besoin de mécanismes reconnus permettant de recenser et d'évaluer ne cesse de croître. L'essence de ce changement structurel est saisie dans un passage de Deiaci et al. (1990):

« ... les années 80 ont été témoin de changements dans la nature des investissements. La relative proportion entre les investissements matériels et les investissements immatériels a changé considérablement. Par exemple, certaines mesures montrent qu'en 1987 la totalité des investissements industriels immatériels a dépassé les investissements matériels en Allemagne, en Suède et en Grande-Bretagne. Une autre preuve des changements dans la nature des investissements est la complémentarité accrue entre les investissements matériels et immatériels, ainsi que la haute technologie contenue dans les deux types d'investissement. Ces tendances sont en train de transformer la structure des actifs de la production. »

Jusqu'à présent, indépendamment de l'importance croissante des connaissances dans l'économie, les réalisations en matière de mesure et de valorisation du capital humain ont été relativement faibles. Malgré un vaste intérêt pour la recherche sur les questions de recensement, on n'est pas arrivé à introduire des méthodes ou des systèmes largement reconnus. Keith Drake (1997) le décrit de la manière suivante:

« À défaut d'accord sur les règles ou conventions, tous les actifs des connaissances sont laissés en dehors des bilans constitués, sauf très rares exceptions, comme

la valeur des joueurs de football dans le recensement de leurs clubs ».

Les discussions sur le bilan et le recensement du capital humain en tant qu'actif semblent se heurter à deux obstacles immédiats: premièrement, la plupart des mesures actuelles du capital humain basées sur les certificats sont estimées inexactes ou exclusivement applicables à une entreprise, et donc inadéquates à l'évaluation d'un potentiel productif; deuxièmement, sans une mesure adéquate des compétences acquises, il n'y a qu'une faible stimulation pour que les individus ou les entreprises collectent ou développent une information de haute qualité sur le capital humain. Ainsi, l'absence de systèmes efficaces et précis de validation des capacités productives du capital humain entrave les efforts à engager dans le domaine du recensement financier et du bilan de ces actifs. Sans une reconnaissance pratique du capital humain en tant qu'actif, la stimulation à établir des systèmes d'identification, même peu coûteux, est très faible (OCDE, op cit.).

Millar estime qu'il est possible de surmonter les problèmes théoriques et méthodologiques liés au recensement des actifs immatériels. À certains égards, les conditions permettant la création de tels mécanismes sont en voie d'amélioration. On peut observer une tendance générale visant à renforcer les conditions préalables en matière de réglementations et d'appui institutionnel pour l'évaluation et le recensement des acquis et des connaissances (CEDEFOP 1997). Cette tendance est claire à différents niveaux:

□ au niveau individuel: comme cela a déjà été indiqué ailleurs dans ce numéro de la Revue³, l'évaluation des acquis antérieurs et/ou non formels jouit d'une importance croissante; un nombre de plus en plus élevé de pays introduisent ce genre de méthodes et de systèmes;

□ au niveau de l'entreprise: pour les entreprises, il y a un mouvement progressif vers le recensement financier et le bilan des actifs immatériels, incluant les nouvelles méthodes d'élaboration du bilan du capital humain;

□ au niveau du gouvernement: certains efforts peuvent être observés visant à in-

« On peut observer une tendance générale visant à renforcer les conditions préalables en matière de réglementations et d'appui institutionnel pour l'évaluation et le recensement des acquis et des connaissances. »

3) Voir page 56-73.



« L'introduction de solutions purement techniques ne peut satisfaire que partiellement le besoin d'information sur les connaissances. Les solutions adéquates doivent prendre en considération une mise en place sociale élargie des méthodes et se concentrer explicitement sur les questions d'acceptation et de légitimité. »

roduire de nouvelles méthodes de recensement des dépenses publiques en matière de capital humain, avec de modestes réformes des structures et du fonctionnement des systèmes d'enseignement.

Cependant, comme cela a été formulé auparavant, de tels systèmes et méthodes nécessitent des bases légitimes. Millar considère que l'État doit jouer un rôle décisif dans ce domaine et la question qui se pose est la suivante:

« ...comment les gouvernements peuvent-ils encourager la création de conventions sur le recensement et le bilan qui faciliteraient le développement de l'information sur le capital humain et la prise de décision adéquate dans les circonstances actuelles ? »

Une option primordiale afin que l'État puisse encourager la création de systèmes plus efficaces consiste à définir et à établir des « paramètres collectifs », ainsi qu'à protéger les intérêts communs quand il s'agit de définir les compétences, les méthodes d'évaluation et l'enregistrement des conventions. Cela n'est pas très différent du rôle de l'État par rapport au marché; certaines lois générales et institutions de base gèrent la « libre » concurrence entre les parties économiques. Pour entreprendre ces travaux de régulation, les institutions doivent être en même temps globales, décentralisées et basées sur un cadre général commun.

Millar se sert d'un rapport du CEDEFOP intitulé « Le rôle des partenaires sociaux » (1988) pour mettre un accent sur les conditions préalables nécessaires à une telle combinaison d'objectifs (en apparence contradictoires). Selon ce rapport:

« Sans compromettre la flexibilité et la mobilité professionnelle, la définition et la délimitation nécessaires des professions sont appelées à être revalorisées. Ceci ne peut toutefois aboutir que dans la mesure où différents groupes d'intérêt y apportent leur concours. Le législateur ne peut imposer seul cette définition, sans qu'un compromis ait été trouvé entre des intérêts différents, ou même parfois divergents. Dans ces conditions seulement, les lois, les règlements ou les décisions des instances publiques pourront être appliqués en conformité avec leur esprit. Sans

un contrôle sur place et sans le concours des intéressés et des organes qui les représentent, c'est-à-dire, notamment, sans la participation des travailleurs, il n'est pas possible de concevoir une politique adéquate de formation professionnelle initiale et continue, une politique répondant aux exigences d'une société hautement développée. »

Cette considération générale démontre clairement que le rôle de l'État ne devrait pas consister à dicter le cadre et les orientations pour les nouveaux systèmes et méthodes. Ce rôle devrait être plutôt perçu comme une orchestration attentive des différents groupes et intérêts à travers une conception consciente des filières et des institutions d'information légitimes. L'État doit essayer de trouver l'équilibre entre les intérêts contradictoires des employeurs, des employés, des éducateurs, des associations professionnelles, des citoyens, etc. Des mécanismes légitimes et largement approuvés de validation des acquis ne sauraient être établis que sur la base d'une participation élargie. Afin de pouvoir révéler les réserves et les flux des connaissances humaines, cet effort de coopération, facilité par des organismes publics, est d'une importance déterminante.

Cela met en valeur le fait que l'introduction de solutions purement techniques ne peut satisfaire que partiellement le besoin d'information sur les connaissances. Les solutions adéquates doivent prendre en considération une mise en place sociale élargie des méthodes et se concentrer explicitement sur les questions d'acceptation et de légitimité. L'une des stratégies possibles consiste à observer de plus près les relations entre la conception des institutions et la légitimité.

Conception des institutions et légitimité

Plusieurs publications récentes dans le domaine des sciences politiques (Eriksen 1993, Elster 1992, Kettner 1993) se sont concentrées sur la relation entre la conception des institutions et la légitimité et cette perspective (générale) peut nous aider à comprendre l'essence de la légitimité de la nouvelle évaluation des mé-



thodes et des systèmes. Si cette compréhension est correcte, la conception des institutions peut donc jouer un rôle essentiel pour les décisions (validations) qui vont être finalement adoptées au sein de ces institutions. Pour que des institutions soient légitimées, il faut qu'elles satisfassent pour le moins aux critères suivants (Eriksen, op cit.):

- ❑ tous les participants concernés doivent être entendus et reconnaître (avoir conscience de) leurs positions;
- ❑ toutes les informations pertinentes doivent être disponibles;
- ❑ toutes les positions représentées et avancées doivent être conciliées et tout abus de pouvoir doit faire l'objet de sanctions.

Dans cette perspective, la conception institutionnelle consiste à équilibrer et à coordonner les positions *existantes* et les objectifs *assignés* d'une façon qui soit généralement acceptée (Eriksen, op cit.: p. 49). De nombreuses institutions doivent cependant encore *élaborer* des objectifs et *parvenir* (progressivement) à une compréhension commune. Cet aspect est essentiel pour les activités novatrices tout comme pour les institutions démocratiques qui s'efforcent d'interpréter et de définir des valeurs et des besoins en mutation. Il faut alors que l'institution en question mobilise un processus de délibération⁴.

Certains auteurs ont décrit ces différentes démarches en opérant une distinction entre une conception « instrumentale » ou « communicative » des institutions (Eriksen, op cit., Habermas, 1994). D'autres (Bjørnåvold & Hernes, 1992) distinguent entre démarches institutionnelles « fermées » (au sens où objectifs et positions sont préétablis) et « ouvertes » (au sens où elles sont ouvertes à la réflexion). Kettner (op cit.) a avancé certains aspects qui permettraient d'évaluer si des institutions sont « ouvertes » ou « fermées »:

- ❑ les discussions étaient-elles ouvertes à tous les participants compétents et aux parties concernées par les questions, et les arguments des absents ont-ils été entendus ?
- ❑ les discussions étaient-elles équilibrées, permettant aux participants d'exprimer

leurs positions et leurs souhaits d'une manière qui reflète leur situation de participants autonomes ?

- ❑ les discussions étaient-elles transparentes, réduisant ainsi l'impact des actions étroitement stratégiques, qui ne devraient pas avoir lieu par intervention externe, mais par des accords mutuels ?

Les institutions mises en place pour valider les acquis antérieurs et non formels et recenser les actifs immatériels pourraient être évaluées par référence à de telles normes générales et dans un tel contexte.

Étant donné que bon nombre des institutions concernées sont en cours d'établissement, ou ne sont opérationnelles que depuis peu, les objectifs et les méthodes ne sont pas encore fixés, mais doivent être progressivement élaborés. Cela souligne la nécessité d'une approche « ouverte et communicative ». La légitimité des nouvelles formes de validation dépendant de la reconnaissance *mutuelle* d'objectifs et de normes de base, la forme institutionnelle devrait venir à l'appui de ce type de réflexion mutuelle. Selon Colardyn (1996), trois éléments (liens) institutionnels sont requis pour établir la confiance. Comme nous pouvons le constater, il existe une relation étroite avec les aspects généraux évoqués plus haut:

- ❑ les critères existants de qualifications/compétences doivent être pris en compte et intégrés dans le système à titre permanent, ce qui implique que le système formel d'enseignement et de formation soit représenté et puisse exprimer ses positions et ses intérêts spécifiques;
- ❑ les besoins des entreprises doivent être pris en compte et intégrés dans le système à titre permanent, ce qui implique que le flux d'informations soit organisé de façon à être accepté par les participants;
- ❑ les partenaires sociaux doivent participer au système à titre permanent; la légitimité du système serait gravement mise en cause si l'on venait à pressentir un déséquilibre des intérêts.

Outre ces aspects, il importe de se pencher sur la question de la forme centralisée des approches.

4) Le concept de « délibération » est utilisé par Aristote (305 av. J.-C.). Dans des situations où une issue s'avère incertaine et qu'il est impossible de parvenir à des décisions absolues, la délibération est nécessaire. Eriksen (1995) écrit: « La réflexion s'impose lorsqu'on ne sait pas exactement quelle est la solution la plus raisonnable et la plus sensée, mais lorsque le thème dont il est question est de nature à être accessible à la réflexion logique. Dans un environnement démocratique, le bien-fondé des décisions est fondamental. Elles ne doivent pas refléter la simple convenance des détenteurs du pouvoir, les intérêts de groupes puissants ou le pur hasard: ce sont les arguments qui doivent l'emporter, et ce processus d'argumentation est constitutif de la démocratie. »



« La discussion sur la légitimité des nouveaux systèmes et méthodes d'évaluation des acquis non formels, ainsi que le recensement des actifs du capital humain, n'a qu'une très courte histoire et peut être qualifiée d'embryonnaire. Cela concerne aussi bien le débat politique que le débat entre chercheurs. »

« Il est possible d'introduire une loi attribuant une certaine valeur à chaque évaluation, mais cela ne signifie pas que le grand public ou le marché du travail la considéreront automatiquement comme étant justifiée. »

Les systèmes existants de validation présentent une certaine diversité à cet égard (CEDEFOP 1997, op. cit.). Un système centralisé peut être considéré comme plus digne de confiance dans la mesure où il est plus homogène et plus cohérent. Un système décentralisé peut, en revanche, être considéré comme plus digne de confiance dans la mesure où le flux d'informations est plus efficace et s'organise sur la base d'une connaissance détaillée des participants et de leurs besoins. La question de la légitimité est importante pour tous ceux qui participent au processus de validation. Les individus n'ont aucun intérêt à investir du temps, de l'énergie et de l'argent dans des validations qui finiraient par s'avérer sans grande valeur.

Cela vaut également tant pour les entreprises que pour les sociétés. La discussion sur la légitimité des nouveaux systèmes et méthodes d'évaluation des acquis non formels, ainsi que le recensement des actifs du capital humain, n'a qu'une très courte histoire et peut être qualifiée d'embryonnaire. Cela concerne aussi bien le débat politique que le débat entre chercheurs. Comme il a été indiqué auparavant, cela peut être dû au caractère fragmentaire et à la nouveauté des systèmes. On peut également l'interpréter comme le reflet de la perspective dominante sur les acquis et les connaissances-formation. Les gens ont tendance, plus ou moins consciemment, à traiter les connaissances comme quelque chose d'objectif, vrai ou faux. Cela occulte le fait qu'une partie importante de toute connaissance-formation est étroitement liée aux processus sociaux et à une interprétation sociale. La valeur des connaissances est liée intrinsèquement à l'acceptation ou la non-acceptation sociale.

Les objectifs définis politiquement et visant à accroître la valeur des acquis ayant lieu en dehors du système formel d'enseignement et de formation doivent prendre en considération le caractère social des connaissances. Il s'agit là non seulement d'intégration technique des éléments de connaissances objectives, mais également d'une redéfinition sociale visant à déterminer quelles connaissances ont de la valeur et lesquelles n'en ont pas. C'est pourquoi le problème de la légitimité des institutions devrait se trouver au centre des intérêts des chercheurs et des politiciens.

Introduction d'une nouvelle valeur de change

O'Grady (1991) estime qu'une méthode de bonne qualité (la qualité étant définie comme validité et fiabilité) incitera les individus, les entreprises et les autorités publiques à accepter l'évaluation qui leur sera proposée. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, cette éventualité est très discutabile.

La valeur d'une évaluation (sur le marché du travail, au sein des institutions éducatives et dans la société en général) doit être perçue à travers sa légitimité sociale. L'acceptation des évaluations des acquis non formels ne dépend pas seulement de leur statut juridique, mais également de leur statut en matière de légitimité. Il est possible d'introduire une loi attribuant une certaine valeur à chaque évaluation, mais cela ne signifie pas que le grand public ou le marché du travail la considéreront automatiquement comme étant justifiée. Le fait que divers groupes puissent aborder le problème de la légitimité de manière différente, voire divergente, accroît la complexité du problème. Hermann Müller-Solger (1996) illustre le caractère socialement intrinsèque des évaluations en les comparant à des billets de banque:

« On a comparé les bulletins d'évaluation délivrés à des billets de banque. L'individu veut en retirer le profit maximal et les utiliser le plus avantageusement possible. L'acquéreur (l'employeur ou l'établissement de formation) veut avoir des certitudes quant à la valeur du message délivré par les certificats et faire baisser le prix dans la mesure du possible... On constate des effets d'inflation, des réévaluations et dévaluations, ainsi qu'une spéculation permanente. Certains contemporains souhaitent manifestement, semble-t-il, que la valeur d'échange des certificats et bulletins d'évaluation soit tout aussi garantie que celle des moyens de paiement: prix fixes dans le pays et taux de change fixes - ou tout au moins marges étroites de fluctuation - à l'étranger. »

Müller-Solger observe qu'une évaluation (ou un certificat) sera toujours ouverte aux interprétations et fera l'objet d'interminables négociations sur sa valeur ou son



prix. Au niveau individuel, ces procédés peuvent être comparés au troc. Les éléments subjectifs et contextuels auront inévitablement une influence sur la valeur finale attribuée à l'évaluation, parfois même plus importante que celle des évaluations et des diplômes formels disponibles. Cet élément de négociation se retrouve également au niveau sociétal.

Le cas des diplômes universitaires constitue une bonne illustration de ce phénomène. Autrefois, ils représentaient un « passeport » sûr vers l'emploi, mais leur valeur a été considérablement réduite dans plusieurs pays. Ce n'est pas seulement une question de concurrence sur le marché du travail, mais également de mutation des normes sociales en matière de valeurs. Les mêmes processus de négociation se présenteront, de manière encore plus explicite, dans le cas de l'évaluation des acquis non formels.

La métaphore⁵ sur la valeur de change/monnaie présentée par Müller-Solger est utile pour éclairer certains mécanismes impliqués dans l'évaluation des acquis non formels et le recensement des actifs immatériels. Si nous faisons appel à Talcott Parsons et à sa recherche sur « l'argent comme moyen », tout ceci devient très clair. Parsons argumente que l'argent peut être considéré comme

« un code transmettant des informations du détenteur vers le destinataire. Une monnaie est valable dans un certain nombre de situations standard prédéfinies, elle doit se baser sur une valeur généralisée (approuvée non seulement au sens légal, mais également par l'avis général) et elle doit être mesurable. »

Conformément à cette interprétation, une monnaie doit pouvoir « stocker » et « mesurer » une valeur. Si l'on compare la fonction de la monnaie à celle du troc dans les sociétés traditionnelles, d'intéressantes différences apparaissent. Un accord de troc se fait en communication directe et ne peut être évalué que dans le contexte spécifique dans lequel il survient. De son côté, la monnaie conserve sa valeur indépendamment du contexte choisi. Ces détachement et séparation contextuels impliquent une simplification et une standardisation de l'information détenue par la monnaie. Comparée à l'information

multidimensionnelle fournie par le troc, la monnaie fournit une information que l'on peut qualifier d'unidimensionnelle (Habermas 1981).

Si l'on applique cette perspective à l'évaluation des acquis, il est possible de constater l'existence de plusieurs parallélismes. Comme dans le cas de la monnaie, les évaluations peuvent être considérées comme un code, transmettant une information du détenteur vers le destinataire. Pour illustrer cela, nous avons l'exemple de la personne qui postule pour un emploi en s'appuyant sur des évaluations de ses acquis ou sur une forme de certification. Les évaluations sont valables dans un certain nombre de situations standard prédéfinies, comme par exemple le marché du travail, la hiérarchie interne du travail dans une entreprise ou le système d'enseignement. Les évaluations doivent se baser sur une forme de valeur généralisée, non seulement juridique, mais également légitimiste. Enfin, elles doivent être à même de mesurer et de fournir une image valide et fiable des acquis évalués. Conformément à cette interprétation, l'évaluation des acquis non formels doit pouvoir (à l'instar des diplômes et des certificats d'aptitude en général) stocker des informations et mesurer les acquis/connaissances, ainsi que la valeur qui y est attribuée dans le cadre élargi du marché du travail, du système d'enseignement et de la société en général. Cependant, tout comme la monnaie, l'évaluation fournit (stocke et mesure) des informations qui sont forcément simplifiées et standardisées. Le degré de simplification et de standardisation va bien sûr varier selon les cas, mais comme cela a été démontré dans le débat sur les méthodes d'évaluation des acquis non formels de ce même numéro⁶, une certaine simplification est inévitable.

Les méthodes d'attribution d'une certaine valeur aux acquis peuvent être sous certains points comparées aux opérations dans le cadre du système monétaire. Comme l'indique Max Weber:

« Il est vrai que de nos jours un État peut assurer la valeur formelle d'une monnaie par des actions juridiques et administratives... mais en réalité, ce pouvoir formel n'a aucune implication sur la valeur substantielle de la monnaie, c'est à dire sur le

« Tout comme la monnaie, l'évaluation fournit (stocke et mesure) des informations qui sont forcément simplifiées et standardisées. »

5) Le concept de métaphore est employé dans le sens introduit par Morgan (1987).

6) Voir pages 56-73.



« Si la simplification et la standardisation deviennent trop radicales, la valeur informative de l'évaluation pourrait être réduite. »

« La force d'une monnaie en tant que moyen réside dans sa capacité de simplification et de standardisation. La faiblesse d'une évaluation peut très bien résider dans sa nécessité de simplification et de standardisation. »

taux auquel celle-ci va être acceptée en échange de marchandises. Du reste, il ne véhicule aucune indication précisant si, et dans quelle mesure, les autorités monétaires peuvent influencer sa valeur substantive. »

Afin de s'écarter de cette description négative des conditions préalables de validité, nous pensons que, dans l'avenir, notre attention devrait se concentrer sur les aspects ou les domaines suivants.

Simplification et standardisation

Si nous considérons l'évaluation comme une forme de code, qui transformerait un ensemble compliqué d'informations en un langage standardisé et simplifié, nous pouvons prévoir l'apparition de certaines limitations. Si la simplification et la standardisation deviennent trop radicales, la valeur informative de l'évaluation pourrait être réduite à tel point que la légitimité globale de l'approche serait menacée. Certains systèmes experts électroniques⁷ peuvent très bien être confrontés à ce problème. À cet égard, la différence entre la monnaie et l'évaluation est claire. La force d'une monnaie en tant que moyen réside dans sa capacité de simplification et de standardisation. La faiblesse d'une évaluation peut très bien résider dans sa nécessité de simplification et de standardisation.

Situations standard prédéfinies

En fin de compte, l'utilisation des évaluations peut être limitée à des situations standard. À un niveau théorique, nous pouvons envisager que ces situations apparaissent lorsque les individus tentent d'accéder au marché du travail, d'atteindre certains niveaux du système d'enseignement, ou bien de parvenir à une position plus élevée au sein d'une hiérarchie professionnelle interne. À ce jour, la définition concrète des situations et des domaines où cette « valeur de change » serait valable n'a pas été achevée et, dans certains pays, même pas entreprise. Les tests concrets (d'acceptation ou de non-acceptation) effectués sur le marché et par le système d'enseignement constituent évidemment la partie la plus importante dans ce processus de définition. Cependant, ils dépendent également, dans une certaine mesure, des définitions juridiques

présentées par l'État. À cet égard, la différence entre la monnaie et l'évaluation est limitée. Les situations standard ont beau être définies du point de vue juridique, la définition concrète doit cependant se forger au cours d'une « confrontation » directe avec les employeurs, les organismes institutionnels, etc.

Le stockage de la valeur

Conformément à ce que nous avons indiqué ci-dessus, les capacités réelles de stockage de valeur dont fera preuve l'évaluation vont être déterminées fondamentalement à travers l'acceptation/validation réelle par les employés, les employeurs et les autorités éducatives. Cependant, il se peut que le statut légal de l'évaluation ait de l'importance. Dans certains pays, le pouvoir de régulariser et d'« estampiller » l'évaluation peut être divisé entre des autorités différentes, voire concurrentes. Dans un tel cas, l'une des conditions préalables pour parvenir à des méthodes et des systèmes légitimes pourrait être menacée. Cela ne signifie pas qu'il faut procéder à une stricte centralisation, mais plutôt que les responsabilités devraient être définies de manière claire et transparente. À cet égard, l'évaluation peut être comparée à la monnaie, car l'émission d'une monnaie est liée de manière intrinsèque à une base constituée par des autorités clairement définies et acceptées.

Inflation et spéculation

La valeur de l'évaluation, à l'instar de celle d'une monnaie, sera vulnérable, au jour le jour, aux changements de niveau d'acceptation et de légitimité. Cela sera lié aux aspects mentionnés ci-dessus, mais doit être également considéré comme le reflet de la totalité des évaluations des acquis/connaissances en circulation. Il est paradoxal que l'introduction des évaluations des acquis non formels (recensement des ressources humaines) intervient alors que le nombre de personnes accédant à l'enseignement formel et obtenant des certificats formels n'a jamais été aussi élevé. C'est là une raison de croire que la valeur et la légitimité des nouvelles formes d'évaluation se verront partiellement définies au cours d'une confrontation et d'une compétition avec les évaluations formelles traditionnelles. Cela apparaît

7) Voir page 60/61.



clairement si nous prenons en considération les changements de la valeur des certificats formels. Une tendance inflationniste peut être observée, dans la mesure où il faut disposer de qualifications de plus en plus élevées afin de se montrer compétitif sur le marché du travail.

Pour terminer, *l'intérêt des nouvelles approches en matière d'évaluation sera défini par leur habilité à fournir des informations tant au détenteur qu'au destinataire de l'évaluation*. Une des principales faiblesses des certificats traditionnels réside dans le fait qu'ils fournissent une image trop limitée et trop simplifiée de l'individu concerné. Par conséquent, afin d'atteindre une certaine forme de légitimité, les évaluations des acquis doivent relever le défi consistant non seulement à couvrir toutes les formes d'acquis non couverts par les certificats et diplômes traditionnels, mais également à fournir une image de meilleure qualité des processus d'acquisition de connaissances. Si tel n'est pas le cas, la légitimité et la va-

leur des évaluations réalisées pourront être mises en question.

Conclusion

Cet article a passé en revue un domaine qui n'a attiré, à ce jour, que peu d'attention. Le débat sur l'évaluation des acquis non formels se concentre sur des questions de méthode. Or, la qualité des méthodes exerce indubitablement une certaine influence sur la valeur des évaluations, mais nous pensons qu'une quantité considérable d'autres éléments y contribuent également.

Cependant, comme l'illustre l'étude de Riel Millar sur le recensement du capital humain, le besoin d'information réelle et fiable sur les processus d'acquisition de connaissances semble s'accroître. C'est probablement pour cela que les nouveaux systèmes et méthodes d'évaluation des acquis non formels ont la possibilité de devenir plus qu'un épisode éphémère.

Bibliographie

Aristote, *Éthique à Nicomaque*.

Bjørnåvold, J., Hernes, H. K., « Om å styre gjennom kompetanse. Det åpne eller det lukkede perspektivet », in Mordt (dir.), *Utdanningssystemet i endring*, NFR-LOS, Oslo, 1993.

CEDEFOP, *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non formels. Expériences, innovations et problèmes*, Thessalonique, 1997.

Colardyn, D., « Certification of Adult Education », in *International Encyclopaedia of Education*, Oxford, New York et Tokyo, 1994.

Colardyn, D., *La gestion des compétences*, Paris, 1996.

Elster, J., « Arguing and bargaining », in Malnes & Underdal, *Rationality and Institutions*, Oslo, 1992.

Eriksen, E. O., *Den offentlige dimensjon*, Oslo, 1993.

Eriksen, E. O., *Deliberativ politikk*, Oslo, 1995.

Commission Européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation: vers une société cognitive*, Luxembourg, 1995.

Commission Européenne, « *Le système européen d'accréditation des compétences* », memorandum interne d'information, Bruxelles, 1996.

Commission Européenne, *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook* (Transparence et reconnaissance des qualifications: situation et perspectives), Bruxelles, 1997.

Commission Européenne, *Bilan de la suite donnée au Livre blanc*, Bruxelles, 1997.

Habermas, J., *Theorie des kommunikativen Handelns*, Francfort, 1981.

Habermas, J. « Three normative models of democracy », *Constellations*, vol. 1, n° 1, 1994.

Kettner, M., « Scientific knowledge. Discourse Ethic and Consensus in Public Sphere », in Winkler & Coombs, *Applied Ethics: A reader*, Oxford, 1993.

Müller-Solger, H., *Anerkennung, Akkreditierung, Transparenz - notwendige Begriffsklärungen für die Europäische Union*, Bonn, 14 octobre 1996.

OCDE, *Mesurer le capital humain: vers une comparabilité du savoir acquis*, Paris, 1996.

O'Grady, M., « Assessment of Prior Achievement/ Assessment of Prior Learning: issues of Assessment and Accreditation », *The Vocational Aspects of Education*, n° 115, 1991.

Polanyi, M., *The Tacit Dimension*, New York, 1967.



**Karen
Schober**

Bundesanstalt
für Arbeit
Orientation profes-
sionnelle



Besoins d'information et d'orientation des individus et des entreprises: de nouveaux enjeux pour l'orientation professionnelle

Ces vingt dernières années, le contexte du choix professionnel et de la transition entre l'école et la vie active a profondément changé, et ce dans tous les pays d'Europe. La transformation de la société et des systèmes de valeurs, l'individualisme croissant et le pluralisme des situations, l'allongement de la jeunesse, l'évolution de la conception des rôles masculins et féminins ne sont que quelques-uns des facteurs qui ont remis en cause les projets de vie traditionnels et les orientations professionnelles.

L'information et l'orientation professionnelles doivent donc être proposées pendant la vie professionnelle à toutes les classes d'âge et dans tous les domaines d'intérêt.

L'orientation professionnelle face à de nouveaux défis

Besoins croissants d'information et d'orientation professionnelles

Ces vingt dernières années, le contexte du choix professionnel et de la transition entre l'école et la vie active a profondément changé, et ce dans tous les pays d'Europe. La transformation de la société et des systèmes de valeurs, l'individualisme croissant et le pluralisme des situations, l'allongement de la jeunesse, l'évolution de la conception des rôles masculins et féminins ne sont que quelques-uns des facteurs qui ont remis en cause les projets de vie traditionnels et les orientations professionnelles. L'évolution économique et technologique entraîne une accélération des changements dans le monde du travail et crée de nouvelles tâches, de nouveaux champs d'activité et des exigences plus grandes, mais elle est aussi à l'origine d'une précarisation des emplois, d'une dévalorisation des qualifications professionnelles et d'une érosion des conditions d'emploi normales. Si la mondialisation de l'activité économique et des marchés du travail ainsi que l'intégration européenne en cours ouvrent de nouvelles perspectives de mobilité d'une part, elles amplifient aussi la pression de

la concurrence sur le marché du travail d'autre part. En raison de la persistance du chômage de masse dans tous les pays de l'Union européenne et de la diminution - du moins en Allemagne - de l'offre de formation professionnelle initiale, l'insertion professionnelle est devenue plus difficile et les projets professionnels sont plus incertains pour les individus, ce qui les amène à faire davantage appel aux services d'information et d'orientation professionnelles.

L'orientation est nécessaire pendant toute la vie active

Le choix d'un métier n'est plus aujourd'hui une décision que l'on prend une fois pour toutes à la fin de la scolarité. C'est un processus qui dure toute la vie. Il commence longtemps avant la fin de l'école (il se situe par exemple aux différents carrefours du système scolaire) et ne se termine pas lorsque l'on a trouvé le premier emploi. Les différents stades de la spécialisation professionnelle, de la formation professionnelle continue, du changement d'employeur ou de métier, mais aussi les périodes de chômage ou d'interruption de l'activité professionnelle pour diverses raisons impliquent toujours une décision, et ce processus nécessite un accompagnement éclairé, sous-tendu par des informations d'actualité, tournées vers l'avenir, et une orientation personnalisée.



L'information et l'orientation professionnelles doivent donc être proposées pendant la vie professionnelle à toutes les classes d'âge et dans tous les domaines d'intérêt. Elles doivent porter autant sur les différentes possibilités de formation scolaire et professionnelle, initiale et continue, sur les formations supérieures, que sur les perspectives d'emploi actuelles et futures, en tenant compte des qualités personnelles, des intérêts et des capacités de l'individu, ainsi que de sa situation sociale et de son contexte de vie.

Le capital humain devient le facteur de production le plus important

Les entreprises, elles aussi, doivent ajuster la gestion prévisionnelle des ressources humaines aux conditions changeantes. De nouveaux produits, de nouvelles technologies, de nouvelles formes d'organisation du travail, la mondialisation des activités et la concurrence internationale créent de nouvelles exigences de qualification pour le personnel et les dirigeants. Le capital humain devient le principal facteur de production - en particulier dans les économies postindustrielles hautement développées des pays pauvres en matières premières. L'information précoce et fiable sur le développement à venir de l'offre de qualifications, ainsi que des stratégies de qualification prospectives, et le recrutement de jeunes pour assurer la relève, sont appelés à jouer un rôle clé dans la politique de l'entreprise.

Pourtant, la formation initiale et continue constitue de plus en plus un facteur de coût important, que les entreprises considèrent dans une mesure croissante sous l'angle de sa rentabilité à court terme par rapport à l'investissement qu'elle représente. Cette optique entraîne souvent - comme c'est le cas actuellement en Allemagne - une diminution des activités de formation des entreprises, ce qui devrait provoquer à long terme une pénurie de main-d'oeuvre qualifiée bien formée, lorsque les générations peu nombreuses arriveront sur le marché du travail. Les entreprises ont donc elles aussi besoin d'être conseillées, pour leur politique de qualification et de recrutement de la main-d'oeuvre de demain, mais également d'être informées sur les possibilités de financement de cette politique

et sur les aides dont elles peuvent bénéficier.

La dimension européenne prend de l'importance

Jusqu'ici, l'orientation professionnelle portait uniquement, ou presque, sur les possibilités d'enseignement et de formation initiale et continue au niveau national, ainsi que sur les perspectives qu'elles ouvraient sur le marché du travail national. À présent, l'intégration économique et politique de l'Europe et la mondialisation de l'économie exigent d'élargir l'horizon au-delà des frontières nationales. Une orientation professionnelle moderne, adaptée à la demande, doit dans une mesure croissante rendre l'évolution transnationale récente, ainsi que les possibilités de la formation initiale et continue et des marchés du travail dans les autres pays, transparentes pour ses clients, nationaux et étrangers. Elle doit attirer l'attention sur les possibilités de séjour à l'étranger et aider à surmonter les entraves à la mobilité. Aujourd'hui, une expérience à l'étranger est souvent demandée par les entreprises aux jeunes qui débutent. Il existe divers moyens d'acquérir cette expérience: suivre une partie de sa formation, effectuer des stages ou travailler pendant les vacances dans un pays étranger. Informer sur toutes ces possibilités compte parmi les tâches les plus importantes qu'ont et auront à assumer les services d'orientation professionnelle dans tous les pays de l'Union européenne.

De nouvelles tâches: marketing et gestion de l'information

Les changements structurels qui sont en train de s'opérer dans toutes les économies développées d'Europe, transformant peu à peu les sociétés de ces pays en sociétés d'information et de services, impliquent une amélioration permanente des technologies de l'information et de la communication, ainsi que la croissance ininterrompue de ce secteur. Il s'ensuit que le volume des informations augmente et que ces informations sont de meilleure qualité et plus rapidement disponibles en tout lieu et sous la forme souhaitée (du document imprimé traditionnel à la présentation multimédia). Cette disponibilité universelle de l'information conduit parfois à une surabondance, dans laquelle

« Une orientation professionnelle moderne, adaptée à la demande, doit dans une mesure croissante rendre l'évolution transnationale récente, ainsi que les possibilités de la formation initiale et continue et des marchés du travail dans les autres pays, transparentes pour ses clients, nationaux et étrangers. Elle doit attirer l'attention sur les possibilités de séjour à l'étranger et aider à surmonter les entraves à la mobilité. (...) Informer sur toutes ces possibilités compte parmi les tâches les plus importantes qu'ont et auront à assumer les services d'orientation professionnelle dans tous les pays de l'Union européenne. »



« L'intérêt pour la société de confier l'orientation professionnelle à un service public est avant tout de prévenir par une orientation et une information intervenant suffisamment tôt les déséquilibres du marché du travail, les mauvais choix et les risques d'abandon de la formation, donc d'éviter le chômage et les conséquences sociales et financières d'une information et d'une orientation insuffisantes. »

les destinataires risquent de se noyer. Il devient donc de plus en plus nécessaire dans ces conditions de gérer l'information et de bien organiser sa « commercialisation » aux individus et aux entreprises.

Un contact étroit avec l'économie et les entreprises est indispensable

Pour pouvoir donner des informations de qualité et prodiguer des conseils éclairés aux entreprises et aux individus sur la situation et l'évolution du marché du travail et sur les débouchés futurs pour les différents niveaux de qualification et dans les différents champs professionnels, les organismes chargés de cette tâche doivent être proches du système d'emploi. Il est nécessaire qu'ils connaissent bien le monde du travail et entretiennent des contacts permanents avec les entreprises et les organisations de l'économie, afin de pouvoir détecter assez tôt les besoins présents en personnel et l'évolution future et en informer leurs clients.

Il s'agit là d'une tâche étendue, qui n'est pas aisée. Les pays d'Europe ont mis au point à cette fin différents modèles d'organisation et d'ancrage institutionnel des services publics d'orientation professionnelle. Ces modèles sont en très grande partie le reflet des systèmes d'enseignement et de formation. Dans les pays où la formation professionnelle est assurée en premier lieu par l'école et l'université, les structures publiques d'information et d'orientation des jeunes et des débutants dans la vie active sont rattachées pour l'essentiel au dispositif éducatif, tandis que les services d'orientation des adultes, des actifs occupés et des chômeurs font en règle générale partie de l'Administration du travail ou des services de l'emploi. Dans les pays où la formation professionnelle est avant tout l'affaire des entreprises (comme dans les pays d'expression allemande), l'orientation professionnelle des jeunes comme des adultes relève généralement de l'Administration du travail, qui a aussi pour rôle de procurer des places de formation en entreprise (apprentissage), car, par ses contacts intenses et permanents avec les entreprises dans le cadre de ses activités de placement, elle a une connaissance approfondie de l'évolution touchant le système d'emploi.

Malgré la privatisation, le service public d'orientation professionnelle neutre et objective reste nécessaire

Dans la plupart des pays d'Europe, les services d'orientation publics (généralement gratuits) cohabitent avec des services privés. L'Allemagne était jusqu'ici le seul pays où l'État avait le monopole de l'orientation et du placement dans la formation en entreprise. Avec le rapprochement des normes en Europe, il ne l'a plus depuis le 1er janvier 1998. À la différence des services privés, les services d'orientation professionnelle publics ou placés sous la responsabilité de l'État ont notamment pour tâche d'informer complètement et objectivement sur les possibilités de formation, sur les métiers, sur les champs d'activité et sur l'évolution du marché du travail. Ils ne doivent pas servir les intérêts de branches ou de professions particulières. Ils sont tenus à la neutralité dans l'exercice de leur mission et dans l'intérêt des citoyennes et des citoyens qui viennent les consulter.

L'intérêt pour la société de confier l'orientation professionnelle à un service public est avant tout de prévenir par une orientation et une information intervenant suffisamment tôt les déséquilibres du marché du travail, les mauvais choix et les risques d'abandon de la formation, donc d'éviter le chômage et les conséquences sociales et financières d'une information et d'une orientation insuffisantes.

L'orientation professionnelle en Allemagne: le contexte institutionnel et les champs d'action

Insertion dans l'Administration du travail soutenue par les partenaires sociaux

En République fédérale d'Allemagne, l'orientation professionnelle fait partie de l'Administration du travail (*Bundesanstalt für Arbeit*). Celle-ci n'est pas - contrairement aux Administrations du travail de nombre de pays - une administration subordonnée au ministère du Travail ou des Affaires sociales, mais un organisme de



droit public autogéré, relevant des partenaires sociaux. Les employeurs et les salariés versent au *Bundesanstalt für Arbeit* les cotisations destinées à alimenter les fonds d'assurance chômage et à financer toutes les actions en faveur de l'emploi (par exemple, formation qualifiante et mesures de création d'emplois), ainsi que les services d'orientation et de placement des *Arbeitsämter*, les services de l'emploi.

Les tâches fondamentales: conseiller et placer

Les conseillères et conseillers d'orientation qui travaillent dans les quelque 180 agences des services de l'emploi d'Allemagne ont pour mission, en vertu de la loi¹, de conseiller les jeunes et les adultes qui s'appêtent à entrer dans la vie active sur toutes les questions concernant le choix d'un métier, d'une formation ou d'études. Ils doivent aussi les conseiller lorsqu'ils veulent changer de métier ou abandonner leurs études ou leur formation. Ils ont également pour rôle d'aider les jeunes qui quittent l'école et les personnes qui débutent dans la vie active à réaliser leur projet de formation et de diriger les demandeurs de formation vers les entreprises d'accueil. Les demandeurs de formation comme les entreprises ne sont pas obligés de passer par ces services, cependant environ 90 % des places de formation vacantes leur sont signalées. De même, une très grande partie des demandeurs de formation fait appel à eux. On peut donc dire que les services d'orientation professionnelle sont très importants pour réaliser l'équilibre entre l'offre et la demande sur le marché des places de formation. Ils entretiennent des contacts étroits avec les entreprises dans le but de trouver des places de formation et des candidats pour ces places, et ils aident ainsi les entreprises à assurer la relève et les conseillent.

L'orientation professionnelle: coopération avec les établissements scolaires et les parents

Pour préparer les jeunes suffisamment tôt à choisir une formation et un métier, le service d'orientation se rend dans tous les établissements d'enseignement général deux ans avant la fin de la scolarité des intéressés pour les informer sur les filières de formation et sur les métiers, sur

les débouchés, sur les perspectives du marché du travail et sur les aides et prestations proposées par les services de l'emploi. Dans la mesure du possible, ces actions d'information s'adressent aussi aux parents, car ils jouent un rôle important en accompagnant leurs enfants dans le processus qui aboutira à leur choix professionnel. Les conseillères et conseillers d'orientation accompagnent les classes dans leur première visite au centre d'information professionnelle (*Berufsinformationszentrum*, BIZ) des services de l'emploi, où une documentation abondante sur tout ce qui concerne la profession et la vie active est mise à la disposition des élèves - brochures, dossiers d'information sur les métiers et les formations, films, diapositives, cassettes, logiciels pour l'orientation assistée par ordinateur (ordinateurs du BIZ), informations en ligne sur l'offre de formation (banque de données KURS sur la formation initiale et continue) et service d'information sur les emplois assistée par ordinateur (SIS et ASIS). Il y a dans presque toutes les agences des services de l'emploi d'Allemagne, au nombre de 181, un centre d'information professionnelle, qui est complété par un centre mobile (le *BIZ-mobil*), qui diffuse le matériel d'information dans les régions éloignées des services de l'emploi et à l'occasion de manifestations particulières.

Enfin, les services d'orientation professionnelle mettent à la disposition des écoles et des particuliers un grand nombre de moyens d'information et de matériels pédagogiques modernes - imprimés, sur supports électroniques, informations en ligne sur Internet (<http://www.arbeitsamt.de>).

Contacts avec les entreprises et découverte du monde du travail

Dans le cadre de séminaires, de conférences, de salons de l'éducation et de bourses de l'emploi, les élèves, les étudiants et les jeunes au début de leur vie active peuvent se procurer des informations d'actualité et de première main sur les métiers et les champs d'activité, sur le contenu et les exigences des formations et des métiers; ils ont aussi, entre autres, la possibilité de prendre contact avec des entreprises et des employeurs potentiels et de se faire une idée concrète du monde du travail.

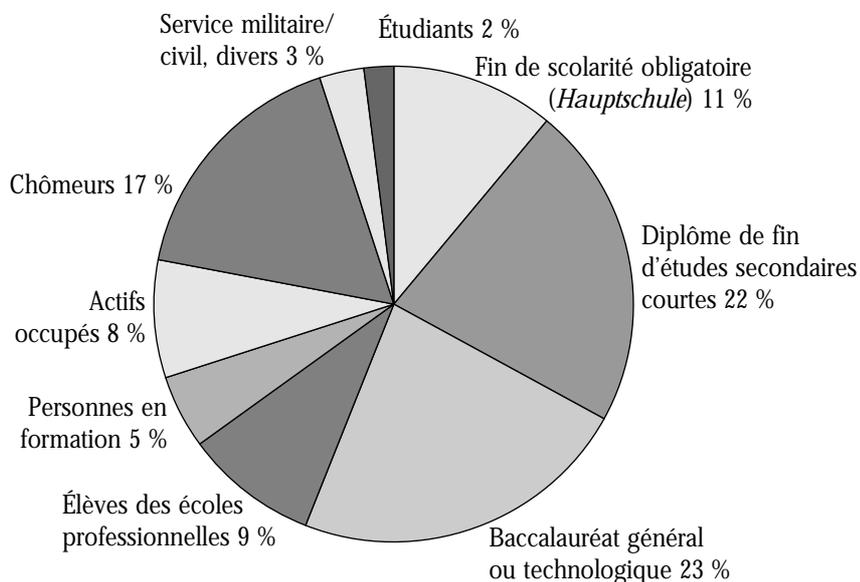
« Pour préparer les jeunes suffisamment tôt à choisir une formation et un métier, le service d'orientation se rend dans tous les établissements d'enseignement général deux ans avant la fin de la scolarité des intéressés pour les informer sur les filières de formation et sur les métiers, sur les débouchés, sur les perspectives du marché du travail et sur les aides et prestations proposées par les services de l'emploi. »

« (...) l'orientation professionnelle individuelle est la pièce maîtresse des prestations des services d'orientation. »

1) Jusqu'au 31.12.1997, la Loi sur la promotion de l'emploi (*Arbeitsförderungsgesetz - AFG*), §§ 25 - 32. À partir du 1.1.1998, IIIe Code social (SGB III), §§ 29-44.



Graphique 1
Répartition des groupes cibles des services
d'orientation professionnelle à l'automne 1996,
suivant leur situation et le diplôme visé



Total des élèves de l'enseignement général 54 %

« Grâce à une offre d'information et d'orientation différenciée et large, les services d'orientation touchent en moyenne quelque 90 % des jeunes en fin de scolarité. »

Les services d'orientation professionnelle organisent également pour les personnes intéressées des stages et des actions individuelles de découverte des entreprises, afin de permettre aux jeunes d'avoir un avant-goût du monde du travail, outre les stages en entreprise que doivent leur procurer les écoles. Selon les entreprises, les pédagogues et les jeunes, ces expériences sont très importantes pour aider les jeunes à faire leur choix, et cela contribue en particulier à atténuer les grandes incertitudes évoquées plus haut quant à leur parcours professionnel.

Une aide individuelle dans le cadre d'un entretien personnel

Outre ces nombreuses possibilités d'information et d'orientation, l'assistance individuelle est la pièce maîtresse des prestations des services d'orientation. Quiconque a un problème professionnel peut demander personnellement conseil. Selon la question et l'urgence du problème, on peut se rendre aux consultations des conseillers d'orientation ou demander un rendez-vous pour un entretien approfondi. Ces consultations ont lieu régulièrement à l'agence pour l'emploi, mais aussi, pour plus de commodité pour les intéressés, dans les écoles et les uni-

versités. En prenant contact assez tôt, à l'école, avec les jeunes, les conseillers d'orientation peuvent les suivre et les accompagner dans leur cheminement vers le choix d'un métier. Normalement, durant ce processus et pour la recherche d'une place de formation, les jeunes consultent deux ou trois fois leur conseiller d'orientation, la fréquence de ces contacts dépendant bien entendu du problème et pouvant varier selon les cas.

Promotion de la formation professionnelle - une tâche importante pour remédier aux déficits de l'individu et du marché

En Allemagne, les services d'orientation professionnelle ont aussi pour fonction de promouvoir l'insertion professionnelle des jeunes présentant des déficits scolaires, socialement désavantagés ou handicapés, qui n'ont pas la force de s'insérer par eux-mêmes. Ils disposent pour cela d'instruments divers, en particulier pour le financement d'actions éducatives de préparation professionnelle, de cours de soutien et de rattrapage pour les plus faibles pendant la formation, d'actions de formation en dehors des entreprises, ainsi que d'actions de formation ou de réinsertion adaptées aux handicapés. Dans les périodes de grandes tensions sur le marché de la formation et du travail, ces efforts d'insertion prennent une importance accrue, car le nombre de jeunes qui ne peuvent être intégrés sur le marché normal augmente sensiblement. En 1996 par exemple, le *Bundesanstalt für Arbeit* a aidé environ 165 000 jeunes, qui ont pu alors suivre une préparation professionnelle ou une formation dans une entreprise ou un centre de formation professionnelle accompagnée d'un soutien socio-pédagogique.

La qualification et la spécialisation des conseillères et conseillers d'orientation sont les garants d'une information et d'une orientation professionnelles de qualité

Le système d'enseignement et de formation de la République fédérale d'Allemagne se caractérise par sa structure très diversifiée. C'est pourquoi il y a pour chaque type d'enseignement et de formation des conseillères et conseillers d'orientation spécialisés. L'orientation profession-



nelle dite générale s'adresse aux jeunes de la *Hauptschule* (le cycle qui conduit au diplôme de fin de scolarité obligatoire) et de la *Realschule* (qui prépare au diplôme de l'enseignement secondaire court), qui suivront un apprentissage en entreprise ou une formation dans une école professionnelle. Les conseillers d'orientation des bacheliers et des étudiants sont spécialisés dans les formations supérieures et les emplois ouverts aux titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. Ils conseillent donc les élèves des lycées, les étudiants et les diplômés de l'enseignement supérieur. Il y a aussi pour ces deux grands domaines des conseillers spécialisés dans l'orientation des jeunes handicapés.

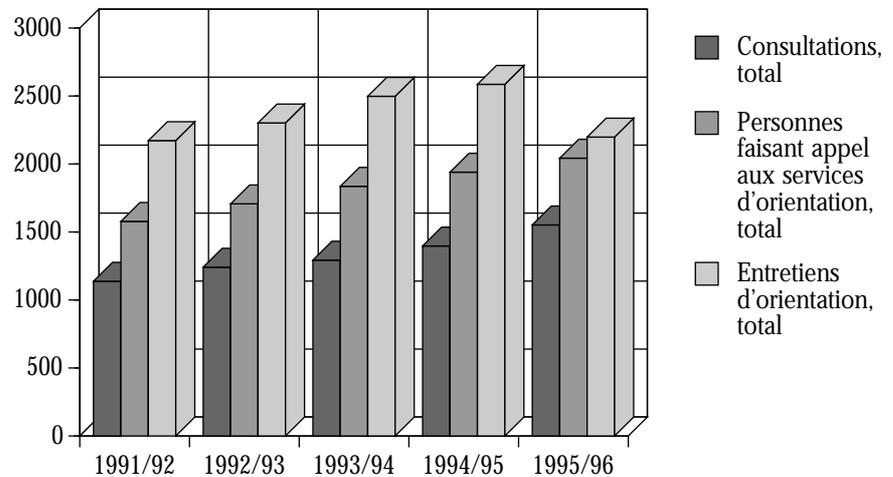
Les conseillers d'orientation générale doivent suivre une formation scientifique de trois ans dans la section Administration du travail de l'Institut supérieur (*Fachhochschule*) de la Fédération. Les conseillers d'orientation des lycéens et étudiants sont des diplômés de l'université (ayant une formation d'économiste, d'enseignant, en sciences sociales, en lettres, en sciences physiques et naturelles, etc.) recrutés à l'extérieur et qui ont suivi après leurs études une formation complémentaire interne de neuf mois. Une offre d'actions de perfectionnement étendue garantit la qualité du travail des orienteurs.

Les clients, leurs préoccupations et leurs besoins d'information

Une demande en hausse témoigne de besoins d'orientation accrus, qui ne proviennent pas seulement des élèves arrivant en fin de scolarité

Grâce à une offre d'information et d'orientation différenciée et large, les services d'orientation touchent en moyenne quelque 90 % des jeunes en fin de scolarité. Mais les jeunes ne sont pas leur seul groupe cible. Comme nous l'avons déjà vu, leur mission est plus large. D'après une enquête assez récente du *Bundesanstalt für Arbeit*², environ un peu plus de la moitié seulement des personnes qui demandent un entretien personnel aux services d'orientation professionnelle dans le courant d'une année sont des jeunes de

Graphique 2
Le développement de l'orientation professionnelle



Pour les entretiens en 1995/96, une comparaison avec les années précédentes n'est pas possible, les méthodes statistiques employées étant différentes.

l'enseignement général (54 %), c'est-à-dire des jeunes qui s'apprentent à entrer en formation ou dans l'enseignement supérieur. Les autres suivent déjà une formation, font des études ou travaillent, sont en train d'effectuer leur service militaire, leur service civil ou - et ils sont assez nombreux - n'ont pas d'emploi (cf. graphique 1).

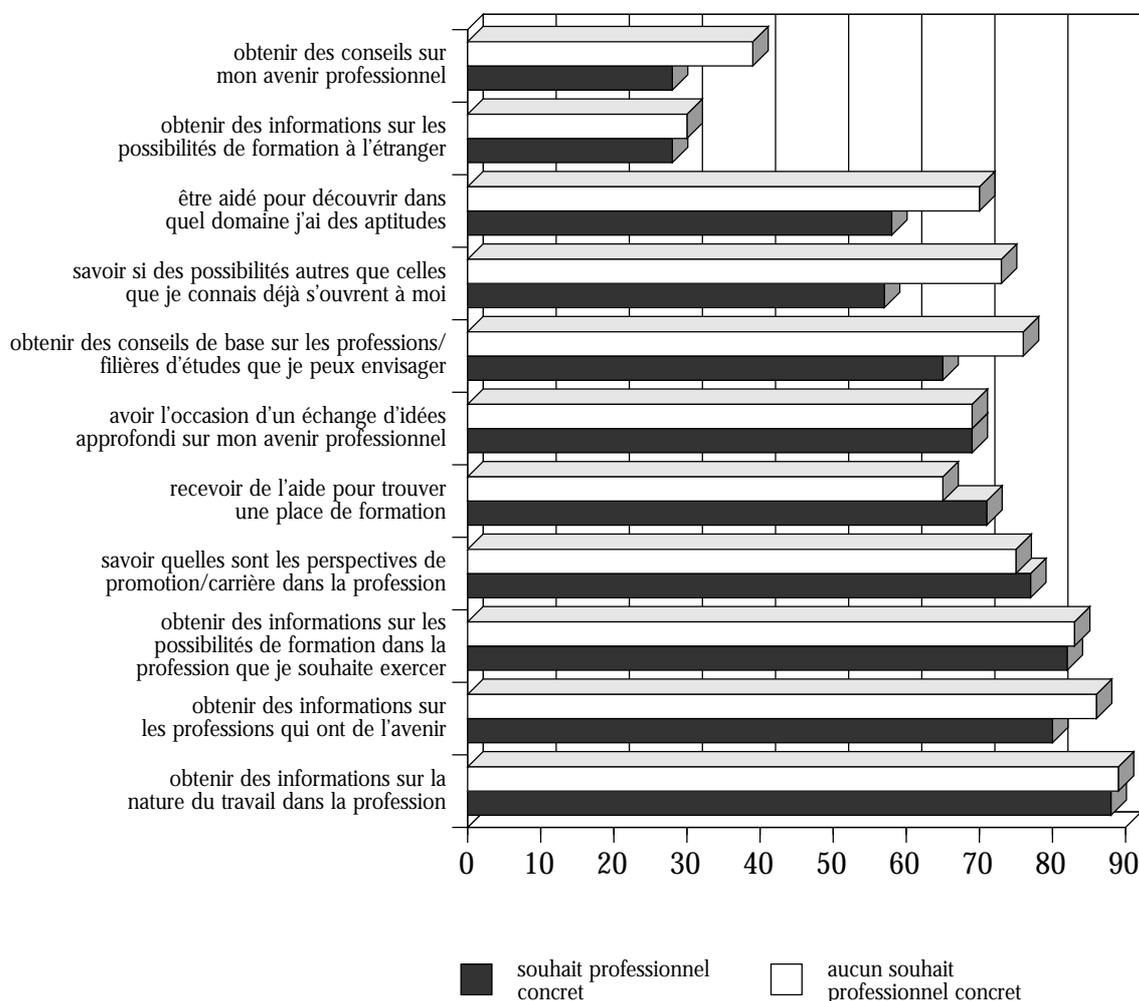
Au total, en 1996/97, 2,13 millions de personnes ont demandé un entretien personnel aux services d'orientation dans les agences de l'emploi. La demande adressée aux services d'orientation, mesurée au nombre des personnes ayant fait appel à ces services, mais aussi au nombre des entretiens personnels et des consultations, a fortement augmenté (graphique 2). Étant donné que les services n'ont pas assez de personnel, les consultations courtes ont en règle générale augmenté, alors que les entretiens approfondis sur rendez-vous n'ont pas connu le même accroissement.

Le nombre des personnes qui font appel aux services d'orientation a par ailleurs beaucoup plus augmenté qu'on n'aurait pu le croire, compte tenu de l'évolution des effectifs arrivant en fin de scolarité. Alors qu'entre 1992 et 1996, il s'est accru d'environ 30 %, le nombre de jeunes sortant de l'enseignement général n'a augmenté que d'environ 15 %. Cela signifie que les services d'orientation sont de plus en plus sollicités également par les personnes qui

² Bundesanstalt für Arbeit (dir.), *Berufsberatung 1995/96 - Aktivitäten, Ausbildungsstellenmarkt, Statistik*, Nuremberg, mars 1997, pp. 5 sq.



Graphique 3:
Quelles aides vous sont nécessaires pour mieux prendre votre décision en matière de profession et de filière d'études? Données en % (données multiples)



Source: MatAB 3/1996

« L'abolition du monopole de l'État dans ce domaine et la création de services d'orientation individuelle et de placement privés, en concurrence avec le service public, constituent un défi pour ce dernier. »

ont déjà quitté l'école. C'est ce que démontre, entre autres, l'augmentation notable de la part des jeunes de 20 ans et plus parmi la clientèle de ces services (elle est passée de 20 % en 1986 à 30 % en 1996).

Ce que recherchent avant tout les demandeurs: des informations, une aide à la prise de décision, des places de formation

Les demandes sont aussi hétérogènes que les groupes de clients des services d'orientation. Sur plus de deux millions de demandeurs, environ un tiers souhaite qu'on lui procure une place de formation dans une entreprise. D'autres veulent être conseillés et s'informer avant de prendre une décision et de rechercher une place de formation, et d'autres enfin ont des ques-

tions diverses, par exemple sur des études supérieures ou leur organisation, les débouchés ouverts après la formation, l'interruption de la formation ou un changement d'orientation.

L'enquête conduite parmi les clients des services d'orientation fait apparaître des besoins d'information et d'orientation très différenciés (cf. graphique 3). Les informations sur les métiers, sur les métiers « d'avenir » et les demandes d'aide concrètes dans la recherche d'une place de formation figurent en tête de la liste. Les aides individuelles au niveau du choix du métier constituent le deuxième type important d'aide souhaitée par les jeunes: l'entretien approfondi sur le métier qu'ils aimeraient choisir et sur les possibilités qui entrent pour eux en ligne de compte,



ainsi que sur la question de leur aptitude personnelle à certaines formations ou certains champs professionnels. Dans ces entretiens, il apparaît que les jeunes qui n'ont pas de souhaits concrets et se trouvent encore au début du processus de choix ont souvent besoin d'une aide pour prendre leur décision et déterminer leur aptitude, tandis que ceux qui ont déjà un projet professionnel précis souhaitent s'informer pour confirmer leur choix ou ont besoin d'aide pour la réalisation de leur projet.

À mesure que la construction européenne progresse, les jeunes souhaitent aussi de plus en plus s'informer sur les possibilités de formation à l'étranger. Il ressort de l'enquête qu'environ 30 % de tous les demandeurs s'adressent aux services d'orientation dans cette optique. Ce genre de demande provient toutefois encore surtout de jeunes d'un niveau éducatif assez élevé. Par exemple, environ la moitié des bacheliers, mais très peu de jeunes de la *Hauptschule* et de la *Realschule*, demandent aux conseillers d'orientation des agences des services de l'emploi des informations sur les possibilités d'aller suivre une formation ou faire des études à l'étranger.

Le développement futur de l'orientation professionnelle en Allemagne

Le IIIème code social entré en vigueur en janvier 1998 donne de nouvelles bases aux services d'orientation professionnelle du *Bundesanstalt für Arbeit*. L'abolition du monopole de l'État dans ce domaine et la création de services d'orientation individuelle et de placement privés, en concurrence avec le service public, constituent un défi pour ce dernier. En outre, la nouvelle législation pose les fondements d'une définition plus large des tâches, énoncée dès la section I:

□ À l'avenir, l'orientation professionnelle des jeunes et des adultes doit être renforcée - y compris pendant la vie active - et complétée par un suivi.

□ La tâche de l'orientation professionnelle englobe également explicitement les activités d'information et de conseil aux employeurs et aux entreprises en ce qui concerne le marché du travail; les services d'orientation ne doivent pas se bor-

ner à aiguiller vers les places de formation et les emplois proposés, ils doivent aussi aider les entreprises à aménager les emplois et les conditions de travail.

□ Les services d'accueil où les personnes sur le point de choisir un métier, les demandeurs d'emploi et les employeurs pourront s'informer par eux-mêmes sur l'offre et la demande, sans l'intervention de conseillers, doivent être développés, afin de faciliter et d'accélérer la synchronisation de l'offre et de la demande sur le marché des places de formation et le marché du travail.

Les services d'orientation professionnelle doivent s'organiser de manière à pouvoir répondre à une demande croissante, alors que les ressources allouées resteront inchangées ou iront même en diminuant. Cela exige toutefois, outre une extension des structures d'auto-information, un élargissement de l'aide individuelle, avec l'intervention des conseillers, car l'expérience a montré que la mise en place de services d'auto-information étendus dans les centres d'information professionnelle (BIZ) n'a aucunement entraîné une diminution des besoins d'orientation personnelle. Bien au contraire: en règle générale, plus les informations sont abondantes, plus elles soulèvent de questions, mais aussi le souhait de se faire aider pour les structurer et les évaluer personnellement. Les conseillères et conseillers d'orientation sont ainsi appelés dans une mesure croissante à jouer le rôle de guides, pour aider les demandeurs à s'y retrouver dans le dédale des informations.

Pour répondre à ces exigences croissantes, une coopération étroite avec les partenaires et intervenants dans ces champs d'action est également nécessaire: la collaboration avec les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les universités, les instances responsables de la formation professionnelle dans l'industrie, les parents et les enseignants est de plus en plus importante pour préparer les jeunes à faire leur choix, par exemple en mettant à leur disposition des informations et du matériel pédagogique, en organisant des manifestations communes, des actions de perfectionnement, etc. Dans le secteur de l'enseignement supérieur également où, en raison des difficultés d'insertion grandissantes rencon-

« (...) en règle générale, plus les informations sont abondantes, plus elles soulèvent de questions, mais aussi le souhait de se faire aider pour les structurer et les évaluer personnellement. »



trées par les diplômés des universités, les services d'orientation et de placement du *Bundesanstalt für Arbeit* seront de plus en plus appelés à intervenir, il devient de plus en plus important de coopérer. La mise en place d'équipes d'intervention spéciale dans toutes les grandes universités de la République fédérale d'Allemagne et une intensification de la collaboration avec les services d'information sur les formations supérieures, les organisations d'étudiants et les entreprises doivent permettre de répondre à la demande croissante d'orientation professionnelle, de conseils et d'aides à l'insertion des étudiants et des diplômés.

Le *Bundesanstalt für Arbeit* a également tenu compte de l'augmentation des besoins d'information sur les formations et les activités professionnelles en Europe, en créant des Centres européens d'orientation professionnelle (*Europäische Berufsberatungszentren*, EBZ). Il y en a actuellement quinze, soit un pour chaque État membre de l'Union européenne. Ils entretiennent des contacts étroits avec des institutions partenaires dans les États membres pour lesquels ils sont respectivement compétents, afin d'échanger des informations et des expériences, et ils s'entraident dans la recherche d'informations. Chaque EBZ est équipé d'un système multimédia (Euro-PC), par lequel il a accès à toutes les banques de données et informations spécialisées dans le pays partenaire et qui transmet ces informations immédiatement en ligne à l'organisme ou au service demandeur. La majeure partie des demandes d'informations portent sur les possibilités de formation, d'études ou de stages dans le pays partenaire, sur les questions de reconnaissance des diplômes et des formations, sur les emplois temporaires pendant les vacances, ou encore sur les subventions pour les séjours à l'étranger.

Outre cette évolution dans la législation, l'organisation et l'information, l'orientation professionnelle aura à réagir à l'avenir dans une mesure croissante aux changements touchant à l'essence du monde du travail et devra, en particulier, bien y préparer les jeunes. Cela implique les exigences suivantes:

□ Face à la précarité croissante de la vie active, l'orientation professionnelle doit

insister sur la nécessité d'une formation initiale la plus qualifiée possible et encourager la disposition à continuer à apprendre au-delà de la formation initiale, capitale pour éviter que les qualifications professionnelles ne perdent de leur substance.

□ L'orientation professionnelle doit veiller à redonner une plus grande transparence aux systèmes d'éducation et de formation de plus en plus complexes et montrer quels débouchés et perspectives les différentes filières ouvrent sur le marché du travail, car beaucoup de jeunes et leurs parents sont dépassés par la multitude des possibilités.

□ L'orientation professionnelle doit faire prendre conscience aux jeunes, à leurs parents et aux enseignants du fait que le choix professionnel n'est pas une décision irréversible, que l'on prend une fois pour toutes dans sa vie, mais un processus permanent. Elle doit montrer à tous ceux qui doivent choisir un métier que le choix de la formation professionnelle initiale est le point de départ d'un processus d'acquisition de qualifications, au long duquel il importe de poser des jalons et de laisser différentes portes ouvertes. Mais la décision quant à une activité ou un parcours professionnel futur reste encore à prendre. La flexibilité du système de formation et d'emploi permet de changer de voie par la suite, mais pour cela, il faut l'orientation et le suivi permanents évoqués plus haut.

□ Il faut que les jeunes soient bien préparés à faire face aux aléas du marché de l'emploi et à l'érosion des formes traditionnelles du travail, pour les affronter sans peur. La transformation du monde du travail peut aussi être une chance, par exemple elle peut permettre de personnaliser ou de flexibiliser le projet de vie ou permettre aux hommes et aux femmes de mieux concilier une activité professionnelle et une vie familiale.

□ Même si l'avenir s'annonce difficile sur le marché du travail, il importe d'aider les jeunes à envisager leur vie active avec courage. Les pronostics pessimistes les y aideront moins que le fait de mettre en valeur leurs qualités, leurs intérêts, leur motivation et leur engagement car, précisément dans un contexte où l'avenir professionnel est incertain, ces qualités sont le capital initial le plus important.



La formation autodirigée dans le monde du travail



Gerald A. Straka

Groupe de recherche
LOS
Université de Brême

« Flux tendus », « reengineering », « organisation apprenante », ces concepts occupent une place croissante dans la théorie et la pratique du développement des organisations et des ressources humaines. Ils ont conduit d'une part à rapatrier davantage de compétences sur le lieu où une pièce est produite ou un service fourni. Ils comportent d'autre part – de manière plus implicite qu'explicite – l'objectif et la nécessité d'une formation continue au moins pendant toute la durée de la vie (active). La formation autodirigée apparaît dans ce contexte comme un complément de plus en plus important à d'autres formes d'éducation permanente et de formation continue. On en trouve la confirmation dans des manifestations telles que: « The 12th International Self-Directed Learning Symposium » à Orlando/Floride en 1998, « The First Asia Pacific Seminar on Self-Directed Learning (SDL) » à Séoul en 1995, « Le 3^e Colloque européen sur l'autoformation » à Bordeaux en 1996, « The First World Conference on Self-Directed Learning » à Montréal en 1997.

Les différents noms de la formation autodirigée

Si l'on parle universellement de la formation autodirigée, cela ne signifie nullement qu'elle recouvre partout la même réalité (Straka, 1996). Philippe Carré (1994) a recensé plus de vingt appellations différentes pour désigner ce phénomène, tandis que Roger Hiemstra (1996), en analysant pour le 10^e symposium international sur la formation autodirigée les actes de conférences précédentes consacrées à ce sujet, a trouvé plus de deux cents appellations différentes.

Mais qu'est donc la formation autodirigée, comment peut-on la décrire ? En cher-

chant une réponse à cette question, on tombe inévitablement sur des travaux tels que ceux de Tough (1971) ou de Knowles (1975). Ce dernier, qui a largement contribué à attirer sur ce type d'autoformation l'attention qu'elle méritait dans la théorie et la pratique de la formation des adultes, décrit la formation autodirigée de la manière suivante:

« La formation autodirigée est un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de formuler leurs objectifs de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, et enfin d'évaluer les résultats de leur formation » (voir. Knowles, 1975, p. 18).

Cependant, à l'exception de réflexions de type prescriptif, du « plan de formation », du « learning contract » ou de rapports sur des applications réussies (Knowles et al., 1985), il n'existe pas de réflexion sur les fondements théoriques ni de description systématique de ce que signifie une telle initiative, ni des activités qui peuvent être déployées entre la détermination des besoins de formation et l'évaluation des résultats de cette dernière (Straka & Nenniger, 1995).

Apprendre

Comment donc saisir sur le plan conceptuel « la formation autodirigée » ? Comme son nom l'indique, il s'agit de « se former », c'est-à-dire d'apprendre, suivant un mode spécifique, de manière « autodirigée ». Pour la compréhension de cette notion dans cet article, il faut dans un premier temps recourir par exemple à ce que disait Huber (1972):

Il existe différentes définitions de la formation autodirigée. On la décrit et l'explique de manière empirique suivant diverses méthodes. D'une part, on peut concevoir la formation autodirigée comme une interaction dynamique entre des intérêts, une motivation, des stratégies, un contrôle et une évaluation. D'autre part, elle semble liée à la manière dont l'environnement est vécu, comme le montrent les résultats des études présentées ici.



« (...) la formation autodirigée a lieu lorsque les relations entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage sont caractérisées par un intérêt, que l'apprenant détermine son besoin d'apprentissage en fonction de ses intérêts, met en œuvre des stratégies pour s'approprier le contenu, contrôle la mise en œuvre de ces stratégies et soumet le résultat de son apprentissage à une évaluation (...) »

« Apprendre, c'est toujours rencontrer un objet d'apprentissage; ... Entre l'élève qui apprend et l'objet d'apprentissage qui doit être cerné s'inscrit une relation mutuelle (souligné par Huber): l'élève s'intéresse à l'objet, il se tourne vers lui et se plonge en lui; d'un autre côté, l'objet de l'apprentissage suscite l'intérêt de l'élève, l'attire, le fascine, et a mille choses à lui dire » (Huber, 1972, 28).

Cette façon de voir est parfaitement conforme à la théorie de l'apprentissage selon laquelle ce dernier représente d'une manière générale l'interaction entre un individu et son environnement historique et social, qui entraîne chez cet individu des modifications durables (Klauer, 1973). En se référant à Knowles et Huber, on pourrait décrire de la manière suivante la formation autodirigée: la formation autodirigée a lieu lorsque les relations entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage sont caractérisées par un intérêt, que l'apprenant détermine son besoin d'apprentissage en fonction de ses intérêts, met en œuvre des stratégies pour s'approprier le contenu, contrôle la mise en œuvre de ces stratégies et soumet le résultat de son apprentissage à une évaluation (Nenniger et al., 1996).

Concepts et éléments constitutifs de la formation autodirigée

En nous appuyant sur les théories et les résultats de domaines de recherche voisins, nous essaierons de définir de façon plus précise les notions d'**intérêt**, de **stratégies**, de **contrôle** et d'**évaluation**. En tant que premier résultat intermédiaire, on peut mentionner les définitions suivantes qui – selon nous – caractérisent la formation autodirigée motivée (voir fig. 1). Comme nous l'indiquons plus loin et le montrons de manière graphique, ces définitions peuvent être ultérieurement concrétisées grâce à des « échelles dimensionnelles » (Nenniger et al., 1996).

Regardons tout d'abord l'élément « **mise en œuvre** » à l'intérieur du concept « stratégies ». La différenciation et la validité empirique de cet élément ont été et demeurent une priorité dans la recherche sur l'apprentissage. D'une part, il regroupe

– comme nous l'indiquons ailleurs plus en détail – (Straka et al., 1996), des activités qui servent à condenser et à ordonner des informations (= structuration). D'autre part, il comprend l'élaboration de différences et de points communs, ainsi qu'une analyse critique (Brookfield, 1989) de l'information (= élaboration), y compris et jusqu'à la répétition de l'apprentis à des fins de mémorisation.

Dans la formation autodirigée, certaines activités pouvant se situer en amont de la mise en œuvre acquièrent une place plus importante. Elles sont résumées par les notions de séquençage et de gestion des ressources. La gestion des ressources permet de distinguer des activités servant à l'acquisition d'informations, à l'organisation du poste de travail ou d'apprentissage et à la coopération. Le séquençage comporte la planification du temps, des étapes de l'apprentissage et des phases de repos.

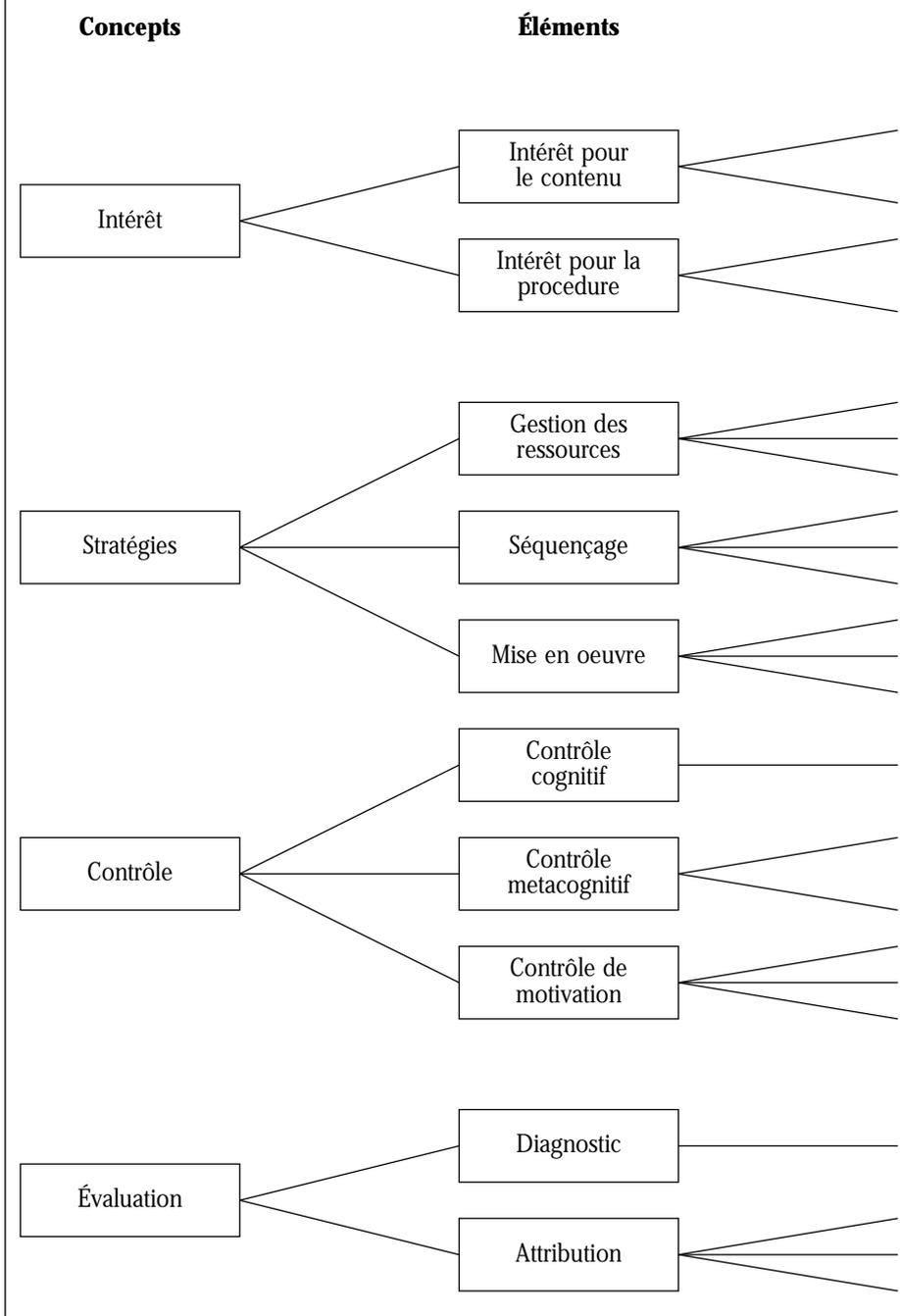
La mise en œuvre, la gestion des ressources et le séquençage sont soumis à un **contrôle** de l'individu. Ce concept peut se décomposer en contrôle cognitif (exemple: lorsque j'apprends, je ne me laisse pas distraire), contrôle métacognitif (exemple: j'interromps parfois mon apprentissage pour pouvoir réfléchir à mon approche) et contrôle de motivation (exemple: il est important pour moi d'atteindre l'objectif d'apprentissage).

Le concept d'**évaluation** comporte les éléments « diagnostic » et « attribution ». Le diagnostic se réfère à la perception individuelle et donc subjective du résultat de l'apprentissage, en tant que différence entre l'objectif pensé et l'objectif d'apprentissage atteint. L'attribution a trait aux raisons expliquant le résultat diagnostiqué.

La réalisation des activités décrites ci-dessus suppose que l'apprenant s'est déjà orienté vers l'apprentissage, qu'il est en quelque sorte « sous tension ». Knowles emploie le terme d'initiative pour décrire cette situation. Se référant à la tradition de la réflexion didactique (par exemple Huber, 1992), on a essayé de cerner cette situation à l'aide du concept d'**intérêt**. Sur la base de la théorie de l'intérêt (Deci & Flaste, 1995; Prenzel, 1986) et de réflexions et de constats sur les performan-



Figure 1:
Concepts et éléments constitutifs de la formation autodirigée motivée



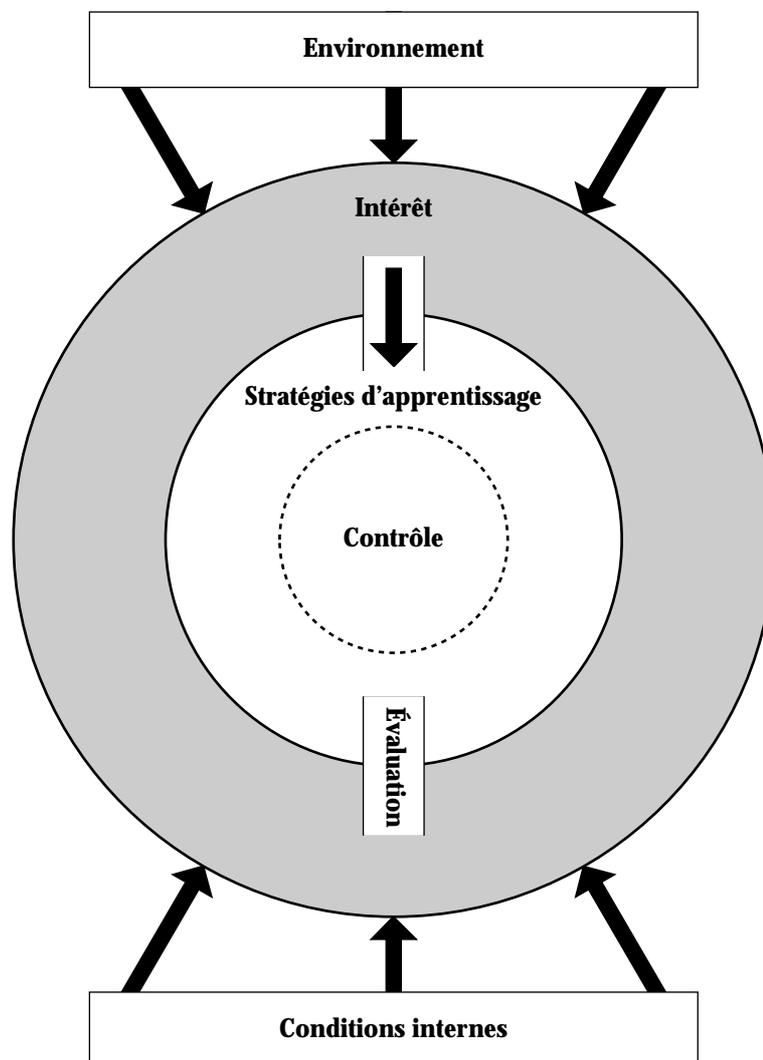
ces (Heckhausen & Rheinberg, 1980), on peut distinguer entre l'intérêt pour le contenu et l'intérêt pour la procédure. Les deux types d'intérêt sont définis sur la base du modèle « valeur x attente » (Atkinson, 1964).

Dans le cas de l'**intérêt pour le contenu**, la valeur correspond à l'importance que

revêt pour l'individu l'objet de l'apprentissage ou le contenu de l'objectif d'apprentissage. L'attente porte sur l'évaluation individuelle de la possibilité d'atteindre cet objectif d'apprentissage (exemple: je trouve important de connaître les responsabilités de divers départements (= valeur) et j'estime être en mesure de les comprendre (= attente)).



Figure 2:
Représentation conceptuelle du modèle en double coque de la formation autodirigée motivée



Dans le cas de **l'intérêt pour la procédure**, la valeur correspond à l'importance que la personne attribue à tel ou tel comportement ou stratégie de comportement pour la réalisation de l'objectif d'apprentissage. L'attente porte sur l'évaluation individuelle de la possibilité de réaliser ce comportement ou ces stratégies de comportement. Les activités qui ont trait aux notions de stratégies, de contrôle et d'évaluation constituent l'objet de l'intérêt pour la procédure (exemple pour la gestion des ressources: j'estime qu'il est important de demander des informations à mes collègues en cas de besoin (valeur); il m'est

facile de demander des informations à mes collègues en cas de besoin (attente) (Straka et al., 1996).

Le modèle en double coque de la formation autodirigée motivée

Si l'on essaie d'ordonner ces concepts, on débouche sur ce qui est appelé ici le « modèle en double coque de la formation autodirigée motivée ». Ce modèle établit une distinction entre les conditions liées



à l'environnement socio-historique, les conditions internes (le savoir disponible au moment de l'apprentissage, les valeurs, etc.) et les événements actuels, qui sont réunis avec les concepts d'intérêt, de stratégies de formation, de contrôle et d'évaluation (voir fig. 2).

Sur la base de ce modèle, la formation autodirigée peut être décrite comme un processus dans lequel une personne éprouve face à un objet (d'apprentissage) un intérêt pour le contenu et un intérêt pour la procédure, recourt à des stratégies de gestion des ressources, de séquençage et de mise en œuvre, contrôle leur utilisation sur le plan cognitif, métacognitif et de la motivation, évalue et attribue le résultat de la formation.

L'environnement

La formation relève d'une part de la responsabilité de la personne apprenante, car nul ne peut apprendre pour un autre. D'autre part, la formation est en général, et dans le monde du travail en particulier, insérée dans un environnement socio-historique. De ce fait, les différents postes de travail sont soumis à des conditions diverses, qui peuvent être perçues par ceux qui les occupent de manière différente. Dans ce contexte, on peut se demander quelles conditions présentes sur le poste de travail pourraient être importantes pour la formation autodirigée. La « théorie de l'autodétermination de la motivation » (Deci & Ryan, 1985; Deci & Flaste, 1995) a tenté d'apporter une réponse à cette question. Ses auteurs postulent et montrent de manière empirique que le comportement dicté par l'intérêt est en relation avec un vécu individuel de situations d'autonomie, de compétence et d'intégration sociale. En relation avec le poste de travail, ces éléments peuvent être concrétisés de la manière suivante:

□ le **sentiment d'autonomie** sur le poste de travail est vécu lorsqu'une personne estime qu'elle dispose de marges de manœuvre ou qu'elle peut effectuer son travail selon ses propres plans;

□ le **sentiment de la compétence** sur le poste de travail est vécu dès qu'une personne a l'impression qu'elle peut exer-

Tableau 1

	Vécu d'autonomie	Vécu de compétence	Intégration sociale
Intérêt pour la procédure	0,23	0,30	-
Intérêt pour le contenu	0,54	0,49	0,38

cer sa tâche de manière adéquate et avec succès et qu'elle est efficace;

□ le **sentiment d'être socialement intégré** sur le poste de travail est vécu lorsqu'une personne voit son travail reconnu par ses supérieurs et ses collègues et se sent insérée dans la communauté que représente l'entreprise.

Ces trois « vécus » sur le poste de travail sont en liaison – estime-t-on – avec l'intérêt, qui – estime-t-on encore – est lié à son tour à des stratégies, à un contrôle et à une évaluation.

Constats empiriques

Le « modèle en double coque de la formation autodirigée motivée » a pu être validé de manière empirique à ce jour pour des formés dans le domaine de l'économie/administration (Straka et al., 1996; Nenniger et al., 1996). Dans la suite de cet article, nous allons, en nous appuyant sur des données récentes, nous intéresser au lien entre les conditions vécues sur le poste de travail et quelques dimensions choisies de la formation autodirigée.

Conditions vécues sur le poste de travail et intérêt pour la formation autodirigée

Dans le cadre d'une analyse de potentiel, le lien entre l'intérêt manifesté pour la formation professionnelle autodirigée et les conditions vécues sur le poste de travail, telles que les ont décrites Deci & Ryan, a pu être étudié. 194 administrateurs d'une caisse de maladie d'Allema-



Tableau 2

	Vécu d'autonomie	Vécu de compétence	Vécu d'intégration sociale	Intérêt pour la procédure	Stratégies	Contrôle	Évaluation
Vécu d'autonomie	1,00						
Vécu de compétence	0,73	1,00					
Vécu d'intégration sociale	-	0,38	1,00				
Intérêt pour la procédure	0,44	0,53	-	1,00			
Stratégies	0,28	0,37	0,25	0,42	1,00		
Contrôle	0,25	0,34	0,28	0,52	0,61	1,00	
Évaluation	-	-	-	-	0,31	0,25	1,00

gne du Nord ont été interrogés. 53 % étaient des femmes, 47 % des hommes, 64 % avaient moins de 40 ans, 35 % plus de 40 ans. 68 % étaient titulaires du certificat de fin d'études de la *Realschule* ou de la *Hauptschule* (enseignement secondaire inférieur donnant en principe accès à une formation professionnelle), 32 % titulaires de diplômes d'un niveau supérieur. Des corrélations significatives au moins au niveau 5 %¹ ont pu être mises en évidence pour l'hypothèse postulée plus haut (tableau 1).

Il existe une corrélation positive entre le vécu d'intégration sociale et l'intérêt. On peut sur cette base supposer que les collègues et les supérieurs se prononcent plutôt sur les résultats du travail que sur les procédures suivies pour l'exécution du travail. Un lien plus étroit existe entre le degré vécu d'autonomie et l'intérêt pour le contenu. Les personnes qui ont fait état d'une autonomie sur le poste de travail semblent la mettre avant tout en relation avec l'intérêt qu'elles manifestent pour le contenu de leur travail. Vivre la compétence sur le poste de travail semble central pour notre échantillon, puisque – contrairement à d'autres formes de vécu – il existe à cet égard une corrélation positive à la fois avec l'intérêt manifesté pour le contenu et l'intérêt manifesté pour la procédure.

Conditions vécues sur le poste de travail, intérêt, stratégies et contrôle

Dans le cadre du projet pilote « Formation autodirigée sur le poste de travail » (Selbstorganisiertes Lernen am Arbeitsplatz - SELA), mené actuellement par le Bildungszentrum der Wirtschaft, Unterwesergebiet (BWU) et le groupe de recherche « Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert » (LOS) (la formation, organisée et autodirigée), ont été développés et mis à l'essai des instruments d'enquête devant ultérieurement permettre d'évaluer une action de formation continue. Ces instruments ont été testés par 67 personnes travaillant dans l'administration du secteur de la transformation de la pêche. 46 % avaient le certificat de la *Hauptschule*, 54 % avaient un niveau supérieur, 58 % étaient des femmes et 73 % avaient moins de 40 ans. Bien que cette étude servant à la validation des instruments n'ait pas poursuivi cet objectif, elle a permis d'examiner la deuxième hypothèse mentionnée plus haut au moyen d'analyses de corrélation. Les corrélations significatives au moins au niveau 5 % se retrouvent dans le tableau de corrélations ci-dessus (tableau 2).

La manière dont l'autonomie et la compétence sont vécues par les sondés est

1) Il faut noter que, dans cet instrument, on n'a pris en compte que la valeur de l'intérêt sous les aspects « contenu » et « procédure ».



liée à la fois aux stratégies (0,28 et 0,37), au contrôle (0,25 et 0,34) et à l'intérêt pour la procédure (0,44 et 0,53). La manière dont est vécue l'intégration sociale est, selon le résultat de cette enquête, liée positivement aux concepts de contrôle (0,28) et de stratégies (0,25). L'intérêt pour la procédure est lui-même lié aux stratégies (0,42) et au contrôle (0,52), qui présentent à leur tour des corrélations positives avec l'évaluation (0,31 et 0,25).

Résumé et perspectives

Il existe différentes définitions de la formation autodirigée (Straka, 1996). On la décrit et l'explique de manière empirique suivant diverses méthodes (Brockett & Hiemstra, 1991). D'une part, on peut concevoir la formation autodirigée comme une interaction dynamique entre des intérêts, une motivation, des stratégies, un contrôle et une évaluation (Straka et al., 1996). D'autre part, elle semble liée à la

manière dont l'environnement est vécu, comme le montrent les résultats des études présentées ici. Sans vouloir les surestimer – dans l'attente d'analyses différenciées portant sur d'autres échantillons plus vastes –, on peut dire que ces résultats montrent que l'évocation d'activités plausibles mais peu différenciées et/ou de caractéristiques liées aux personnes (déterminées par exemple à l'aide d'une étude Delphi avec des experts (Guglielmino, 1977)) conduit à une impasse (voir également Straka & Hinz, 1996), si l'on ne recourt pas en même temps à des théories « fortes » relevant de disciplines voisines. S'il s'avère que ces théories peuvent s'appliquer à la formation autodirigée des adultes et aux conditions spécifiques de leur environnement de travail, on peut s'attendre à l'élaboration de recommandations fondées et prometteuses en vue d'une politique ciblée de développement du personnel et de l'organisation dans les entreprises du troisième millénaire.

Bibliographie

Atkinson, J. W., *An introduction to motivation*, Van Nostrand, New York, 1964.

Brockett, R., Hiemstra, R., *Self-direction in adult learning*, Routledge, Londres, 1991.

Brookfield, S. D., *Developing critical thinkers*, Jossey-Bass, San Francisco, 1989.

Carré, P., « Self-directed learning in French professional education », *New ideas about self-directed learning*, Oklahoma, 1994, p. 139-148.

Deci, E. L., Flaste. *Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy*, Grosset/Putnam, New York, 1995.



Deci, E. L., Ryan, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York, 1985.

Deci, E. L., Ryan, R. M., « The support of autonomy and the control of behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987, p. 1024-1037.

Guglielmino, L. M., « Development of the self-directed learning readiness scale. Doctoral dissertation », *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467 A, University of Georgia, 1977.

Heckhausen, H., Rheinberg, F., « Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet », *Unterrichtswissenschaft*, 8, 1980, p. 7-47.

Hiemstra, R., *What's in a word? Changes in self-directed learning language over a decade*, Beitrag zum 10. SDL Symposium, West Palm/FL (à paraître), 1996.

Huber, F., *Allgemeine Unterrichtslehre*, Klinkhart, Bad Heilbrunn, 1972.

Klauer, K. J., *Die Revision des Erziehungsbegriffs*, Schwann, Düsseldorf, 1973.

Knowles, M. S., *Self-directed learning*, Follett, Chicago, 1975.

Knowles, M. S. et al., *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.

Nenniger, P., Straka, G. A., Spevacek, G., Wosnitza, M., « Die Bedeutung motivationaler Einflußfaktoren für selbstgesteuertes Lernen », *Unterrichtswissenschaft*, 3, 1996, p. 250-266.

Prenzel, M., *Die Wirkungsweisen von Interessen*, Westdeutscher Verlag, Cologne, 1986.

Straka, G. A., « Selbstgesteuertes Lernen - Vom « Key-West-Konzept » zum « Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens » », in Geißler, H. (dir.), *Arbeit, Leben und Organisation*, Weinheim, 1996, p. 59-77.

Straka, G. A., Hinz, M., *The original SDLS (Self-directed learning readiness scale) reconsidered*, Waxmann, Münster, 1996.

Straka, G. A., Nenniger, P., « A conceptual framework for self-directed-learning readiness », in H. B. Long and Associates (dir.), *New dimensions in self-directed learning*, University Press, Oklahoma, 1995, p. 243-255.

Straka, G. A., Nenniger, P., Spevacek, G., Wosnitza, M., « Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung - Entwicklung und Validierung eines Zwei-Schalen-Modells », *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 1996, p. 150-162.

Tough, A. T., *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*, Ontario Institutes for Studies in Education, Toronto, 1971.

Europe – International

Informations, études comparatives

Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non formels:

expériences, innovations et problèmes.
BJØRNÅVOLD J.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP
Thessalonique: CEDEFOP, 1997, 61 p.
(CEDEFOP Panorama, n. 5067)

Disponible auprès de:
CEDEFOP P.O.B. 27 - Finikas,
GR-55102 Thessalonique,
info@cedefop.gr
EN FR DE

Au cours des cinq à dix dernières années, un certain nombre de pays, en Europe et hors d'Europe, ont introduit des méthodologies et des systèmes d'identification, de validation et de reconnaissance des acquis non formels. Au niveau de l'Union européenne, plusieurs suggestions ont été formulées pour la mise en place d'un système européen d'accréditation des compétences et d'une carte personnelle de compétences. On estime que la reconnaissance des acquis non formels améliorera la transparence et le transfert des compétences. La plupart des méthodologies et systèmes existants n'étant opérationnels que depuis assez peu de temps, il est difficile de dire si cette attente est justifiée ou non. Les informations disponibles manquent de cohérence et n'ont dans la plupart des pays qu'une portée plutôt limitée. À quelques exceptions près, les descriptions se basent sur des hypothèses relatives à certains potentiels et non pas sur des évaluations factuelles des expériences déjà réalisées. Le présent CEDEFOP Panorama a pour objectif d'exposer et de discuter certaines des expériences et certains des problèmes relatifs à ces tendances.

Forecasting sectors, occupational activities and qualifications in the Federal Republic of Germany: a survey on research activities and recent find-

ings: contribution to the Ciretoq meeting, Marseilles, 20 and 21 November 1995.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, IAB

Thessaloniki: CEDEFOP, 1997, 82 p.
(CEDEFOP Document)
ISBN 92-828-1172-7

Disponible auprès de:
CEDEFOP, P.O.B. 27 - Finikas,
GR-55102 Thessalonique,
info@cedefop.gr
EN

Ce document aborde un sujet d'actualité: les projections à long terme de la structure de la main-d'œuvre en Allemagne de l'Ouest et leurs principaux résultats et implications. Il distingue trois approches macro-économiques différentes vis-à-vis des prévisions relatives à la main-d'œuvre: 1) les prévisions économétriques de la demande globale de main-d'œuvre et les projections du potentiel de main-d'œuvre; 2) les approches structurelles vis-à-vis de la demande de main-d'œuvre, en fonction des secteurs, des qualifications et des activités professionnelles; 3) les projections de l'offre de main-d'œuvre par niveau de qualification, y compris l'offre nouvelle et la demande de remplacement.

Work organisation and qualifications in the retail sector: The case of the micro-enterprise, synthesis report.

KRUSE W. et al.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP
Luxembourg: EUR-OP, 1997, 99 p.
(CEDEFOP Document)

ISBN 92-828-1574-9, en
Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985
Luxembourg, et bureaux de vente nationaux
EN

Cette étude analyse les liens entre l'organisation du travail et les qualifications dans le commerce de détail. L'organisation du

Choix de lectures

Rubrique réalisée par

Martina

Ní Cheallaigh,

responsable du service documentation du CEDEFOP, avec l'appui des membres du réseau documentaire

La rubrique « Choix de lectures » propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives aux développements de la formation et des qualifications aux niveaux européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les États membres, ainsi que des études sur un pays vu d'un regard extérieur. La section « Du côté des États membres » rassemble une sélection de publications nationales significatives.



travail est en mutation constante, ce qui a de profondes répercussions sur le contenu des tâches à exécuter. De nouvelles exigences professionnelles apparaissent, qui ont des dimensions à la fois techniques et sociales. Les qualifications et la hiérarchie professionnelle traditionnelles sont de ce fait remises en question. Le commerce de détail est l'un des secteurs en évolution permanente, laquelle résulte de divers facteurs tels que l'automatisation, le marché unique européen et la mondialisation de l'économie, le raccourcissement du cycle de vie des produits et les besoins extrêmement diversifiés des consommateurs. Cette étude examine le cas des micro-entreprises, qui constituent assez rarement un groupe cible pour la recherche menée au niveau européen. Vingt entreprises, employant chacune jusqu'à dix personnes, ont été examinées en Grèce, au Portugal, en Irlande et aux Pays-Bas, et leurs processus de transformation interne, leurs résultats et le rapport avec les qualifications ont été analysés.

Chiffres clés de la formation professionnelle dans l'Union européenne.

Commission européenne - DG XXII; Office statistique des Communautés européennes, EUROSTAT; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP

Luxembourg: EUR-OP, 1997, 132 p.

ISBN 92-828-1323-1, fr

Disponible auprès de:

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux

EN FR DE

Ce document est né d'une prise de conscience croissante du rôle important que la formation professionnelle est appelée à jouer dans l'amélioration de la compétitivité de l'UE et des États membres. Il est divisé en cinq chapitres. Le chapitre A présente la situation démographique et les problèmes du marché du travail devant être pris en compte dans la perspective de l'évolution de la formation et de l'enseignement professionnels. Le chapitre B décrit de façon statistique les programmes de formation professionnelle initiale mis en œuvre dans chaque État membre. Le chapitre C fournit des indicateurs de formation professionnelle continue organisée par les entreprises pour leurs employés. Le chapitre D porte sur

les expériences de formation des employés de très petites entreprises et des travailleurs indépendants, et enfin le chapitre E présente des informations concernant les programmes et initiatives communautaires en faveur de la formation professionnelle financés par le Fonds social européen (FSE) ou au titre du programme Leonardo da Vinci.

Les jeunes de l'Union européenne ou les âges de transition.

Commission européenne; Office statistique des Communautés européennes, EUROSTAT

Luxembourg: EUR-OP, 1997, 111 p.

ISBN 92-828-0439-9, fr

Disponible auprès de:

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux

EN FR DE

Cette étude décrit les tendances, les similitudes et les contrastes les plus importants existant dans les États membres dans des domaines tels que l'enseignement, la formation, le passage de l'école à la vie active, la vie familiale et les conditions de vie. Deux points sont mis en lumière: premièrement, quelle que soit la définition que l'on donne des jeunes, le pourcentage des « jeunes » dans la population baisse lentement mais sûrement dans tous les États membres de l'UE. Deuxièmement, les étapes caractéristiques du passage de l'enseignement à temps plein à la vie active connaissent un ralentissement: les jeunes restent plus longtemps dans le système éducatif et attendent plus longtemps pour passer à la vie active et pour fonder une famille.

La formation après trente ans.

Office statistique des Communautés européennes, EUROSTAT

Statistiques en bref, population et conditions sociales (Luxembourg)

11, 1997, p. 1-6

ISSN 1024-4360, fr

Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux

EN FR DE

Les résultats de l'Enquête sur les forces de travail révèlent qu'à peine un peu plus de 8 millions d'Européens âgés de plus



de 30 ans interrogés au printemps 1996 ont suivi un enseignement ou une formation au cours des quatre semaines précédant le sondage. Le taux de formation est plus élevé dans les pays du nord de l'Europe: 11,8 % au Danemark, 11,7 % en Suède, 10,7 % en Finlande, 8,6 % aux Pays-Bas et 7,4 % au Royaume-Uni, alors que la moyenne de l'UE est de 3,6 %. Compte tenu que les outils statistiques ne permettent pas à l'heure actuelle d'identifier toutes les mesures de formation mises en œuvre en faveur des chômeurs, cette enquête porte essentiellement sur les 6,3 millions de personnes employées suivant une formation. Il ressort de cette enquête que l'affectation récente à un poste et les qualifications constituent des facteurs importants dans l'amélioration des perspectives de formation.

L'enseignement secondaire dans l'Union européenne: structures, organisation et administration.

Le réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté européenne, EURYDICE

Bruxelles: EURYDICE, 1997, 141 p.

ISBN 2-87116-259-X, fr

Disponible auprès de:

Unité européenne d'EURYDICE,

rue d'Arlon 15,

B-1050 Bruxelles,

Tél. 32-2-238-30-11,

fax 32-2-230-65-62,

courrier électronique:

EURYDICE.UEE@euronet.be

EN FR

À la fin du XXe siècle, l'enseignement secondaire a un rôle primordial à jouer dans la formation des jeunes et leur développement futur. L'enjeu n'est plus tant de démocratiser l'accès à ce niveau éducatif que d'adapter les méthodes d'enseignement et les programmes d'études. Ce rapport vise à répondre à un certain nombre de questions que se posent ceux qui souhaitent comprendre l'organisation et les tâches principales de cette étape du processus éducatif. Il est divisé en quatre chapitres principaux: structures éducatives existantes; organisation de l'enseignement; formation des enseignants; modalités actuelles d'administration de l'enseignement secondaire. Il souligne les principales tendances qui se font jour, ainsi que la diversité structurelle entre les pays.

Cette étude concerne les États membres de l'Union européenne ainsi que les pays de l'AELE/EEE.

Qualification challenges in the partner countries and Member States.

Fondation européenne pour la formation, ETF

Luxembourg: EUR-OP, 1997, 146 p.

ISBN 92-9157-067-2

Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux

EN

Cette publication regroupe les documents présentés lors des deux journées d'atelier organisées par l'ETF sur l'innovation en matière de programmes d'études, dont l'objectif était de rassembler des experts des États membres et des pays associés afin d'examiner les enjeux et les conséquences pour les pays associés de l'élaboration des programmes d'études. L'innovation des programmes d'études est un processus complexe qui doit tenir compte des mutations générales qui s'opèrent dans la société, dans l'économie et dans le domaine des sciences et des technologies. Le principal résultat de cet atelier a été une meilleure prise de conscience de la différence existant entre un programme d'études destiné à produire des compétences et des savoirs et un programme d'études destiné à développer l'aptitude à résoudre des problèmes.

Vocational education and training reform in

- **Bulgaria.** 1997, 25 p., ISBN 92-9157-128-8, en
- **Romania.** 1997, 27 p., ISBN 92-9157-149-0, en
- **Slovenia.** 1997, 26 p., ISBN 92-9157-152-0, en
- **Czech Republic.** 1997, 31 p., ISBN 92-9157-131-8, en
- **Poland.** 1997, 26 p., ISBN 92-9157-146-6, en
- **Latvia.** 1997, 27 p., ISBN 92-9157-140-7, en
- **Lithuania.** 1997, 30 p., ISBN 92-9157-143-1, en
- **Estonia.** 1997, 27 p., ISBN 92-9157-134-2, en
- **Hungary.** 1997, 34 p., ISBN 92-9157-137-7, en





Fondation européenne pour la formation,
ETF

Luxembourg: EUR-OP

*Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985
Luxembourg, et bureaux de vente natio-
naux*

EN

Ces rapports sur la réforme de la formation et de l'enseignement professionnels ont été élaborés par la Fondation européenne pour la formation. Ils reposent essentiellement sur les informations fournies par les observatoires nationaux des pays d'Europe centrale et orientale. Chacun de ces rapports présente un compte rendu de la situation actuelle en matière de formation et d'enseignement professionnels, ainsi qu'une analyse des principaux défis que devra relever la réforme de la formation et de l'enseignement professionnels dans les pays étudiés. Ces rapports indiquent par ailleurs les priorités possibles de la future aide destinée à soutenir et à faire avancer le processus de réforme. Ils seront actualisés en 1998. Ils peuvent être téléchargés à partir du site: www.etf.it/FTP/ET/ETREP/

Promoting vocational education and training: European perspectives.

BROWN A., ed.

Commission européenne - Programme
LEONARDO; EUROPREF

Tampere: Tampereen yliopiston opettajan-
koulutuslaitos, 1997, 137 p.

(Ammattikasvatussarja, 17)

ISBN 951-44-4193-1

Disponible auprès de:

University of Tampere,

P.O. Box 617,

FIN-33 101 Tampere

EN

Cet ouvrage est l'un des résultats d'un important projet européen de recherche et de développement concernant les nouvelles formes de formation pour les professionnels de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP). Ce projet de recherche a été mis en œuvre au titre du programme Leonardo da Vinci de la Commission européenne. L'objectif était de mener une recherche transnationale afin d'identifier les nouveaux profils professionnels pour les professionnels de la FEP, les formateurs, les planificateurs et les gestionnaires de la FEP en Europe, et

d'établir de nouveaux programmes d'études et de formation à l'intention de ces professionnels. La conception du projet reposait sur une démarche interdisciplinaire visant à établir une interaction étroite entre les questions de recherche et les actions de développement.

Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne: Lisbonne 1997.

Conseil de l'Europe; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO

Strasbourg: Conseil de l'Europe,
1997, 17 p.

(DECS-HE, 97/3)

Disponible auprès de:

Conseil de l'Europe, B.P. 431 R6,

F-67006 Strasbourg Cedex

EN FR

La convention commune Conseil de l'Europe/UNESCO [Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications] pose les principes permettant d'évaluer et de reconnaître les qualifications acquises dans les pays membres de l'UNESCO et/ou situés dans la région européenne (continent européen et certains pays non européens tels que Canada, Israël et États-Unis). La reconnaissance concerne les qualifications acquises dans le cadre de l'enseignement supérieur, les qualifications donnant accès à l'enseignement supérieur, ainsi que les périodes d'études. Les principes de cette convention sont contraignants pour les pays signataires.

Éducation et équité dans les pays de l'OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 1997, 131 p.

ISBN 92-64-25478-1, fr

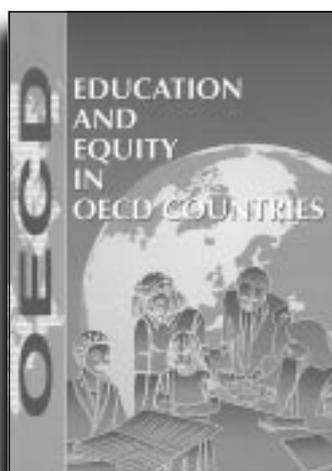
Disponible auprès de:

OCDE, 2 rue André Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16

EN FR

Cette publication offre une vue d'ensemble de l'éducation et de l'équité dans les pays de l'OCDE. Elle replace les orientations politiques et les enjeux dans leur contexte économique et social, et délimite les principes politiques clés. Elle





comprend trois parties. La première partie aborde l'évolution économique, sociale et éducative. La deuxième partie examine les schémas d'accès et de participation aux systèmes d'enseignement et de formation, ainsi que les questions et approches politiques découlant de ces schémas. La troisième partie regroupe les principales implications dans une déclaration d'orientation politique reposant sur les schémas, les arguments et les conclusions.

Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE 1997.

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 1997, 415 p.

ISBN 92-64-25622-9, fr

Disponible auprès de:

OCDE, 2, rue André Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16

EN FR DE

Les indicateurs éducatifs de l'OCDE offrent un aperçu comparatif du fonctionnement des systèmes éducatifs et reflètent à la fois les ressources investies et les résultats. Les 41 indicateurs présentés dans cet ouvrage peuvent aider les décideurs politiques à évaluer les performances des élèves/étudiants et des établissements, à contrôler le fonctionnement des systèmes éducatifs, à planifier et à gérer les ressources et les services éducatifs. Ils peuvent, directement et indirectement, influencer sur le processus d'élaboration des politiques et contribuer à améliorer la responsabilité publique des systèmes éducatifs. Cette publication est accompagnée de l'*Analyse des politiques éducatives 1997* (ISBN: 92-64-15682-8, en).

Manuel pour élaborer de meilleures statistiques de la formation: conception, mesures, enquêtes.

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 1997, 275 p.

ISBN 92-64-255664, fr

Disponible auprès de:

OCDE, 2 rue André Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16

EN FR

Les réserves et l'accumulation de ressources humaines d'un pays ou d'une entreprise sont communément considérées

comme un facteur clé de performance économique. Mais, contrairement à ce que l'on observe pour les investissements d'enseignement et de formation formels, la meilleure façon de collecter des données sur les compétences acquises dans le cadre de la formation postsecondaire, de mesurer ces compétences et d'en évaluer le coût, demeure incertaine. Ce manuel aborde ces questions. Il a été conçu pour contribuer à améliorer la transparence, la précision et la fiabilité des données relatives à la formation - notamment la formation associée à l'entreprise - et à son impact. Ce manuel devrait se révéler utile pour tous ceux qui souhaitent mieux comprendre ces questions, en particulier pour les services nationaux de statistiques chargés de mener des enquêtes sur la formation.

L'enseignement postobligatoire pour les personnes handicapées.

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 1997, 88 p.

ISBN 92-64-25601-6, fr

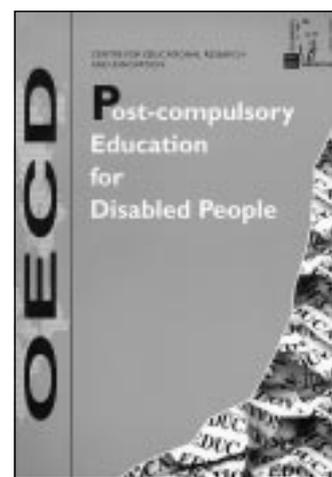
Disponible auprès de:

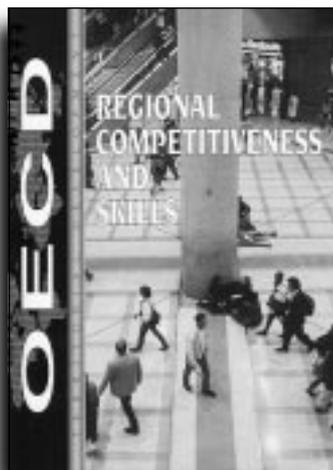
OCDE, 2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16

EN FR

L'enseignement et la formation postobligatoires sont désormais essentiels pour l'emploi à tous les niveaux, exception faite des emplois les plus faiblement rémunérés. Cette conclusion vaut tout autant pour les personnes handicapées que pour les personnes non handicapées, et divers pays reconnaissent désormais la nécessité d'étendre l'offre de formation, afin de répondre aux besoins des étudiants handicapés. Cette évolution est très importante, compte tenu que les personnes handicapées sont proportionnellement sous-représentées aussi bien dans l'enseignement postobligatoire que dans le travail. Les récentes transformations survenues dans ce domaine, à la fois au niveau politique et dans la pratique, sont décrites dans cet ouvrage, qui a été rédigé à partir de rapports fournis par 12 pays: Australie, Canada, Espagne, Finlande, France, Irlande, Islande, Italie, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède.





Compétitivité régionale et qualifications.

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 1997, 207 p.

ISBN 92-64-25684-9, fr

Disponible auprès de:

OCDE, 2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16

EN FR

Les ressources humaines, la formation, les qualifications et les compétences jouent un rôle déterminant dans le développement des économies régionales. La notion de région « intelligente », qui est désormais évidente, doit maintenant être traduite dans la pratique; mais quelles sont les conditions et les priorités en la matière ? Les politiques régionales sont de plus en plus centrées sur les ressources humaines et sur leur orientation vers la demande du marché et le renforcement des partenariats. La grande diversité des approches régionales vis-à-vis du développement des ressources humaines dans les pays industrialisés montre qu'une gestion régionale efficace, associée au souci d'équité, peut renforcer et consolider les politiques nationales. Cet ouvrage éclaire ces questions d'un jour nouveau, et fournit une source utile d'informations et d'inspiration pour les acteurs régionaux et leurs partenaires nationaux.

Technical and vocational education in Azerbaijan.

International Project on Technical and Vocational education, UNESCO, UNEVOC

Berlin: UNEVOC, 1997, 14 p.

Disponible auprès de:

UNEVOC, Fehrbelliner Platz 3,

D-10707 Berlin,

courrier électronique: uhber@unesco.org

EN

Cette étude est le premier document détaillé sur l'enseignement technique et professionnel en Azerbaïdjan disponible dans une langue d'Europe occidentale. Elle décrit la structure institutionnelle de l'enseignement technique et professionnel en Azerbaïdjan, les problèmes liés à la situation du marché du travail et aux migrations forcées, et conclut par des recommandations relatives au développement de la coopération internationale.

La mise en place de formations initiales en alternance: enjeux, problèmes et solutions.

GREFFE X.

Institut international de planification de l'éducation, IIEP

Paris: IIEP, 1997, 85 p.

(Programme de recherche et d'études)

Disponible auprès de: IIEP,

7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Paris

FR

Cette publication examine tout d'abord les objectifs de la formation alternée (ou alternance) et ses différentes formes. Les auteurs présentent ensuite les systèmes de formation alternée dans certains pays (Allemagne, France, Royaume-Uni, Danemark, Espagne, Suisse, États-Unis et Canada) et évaluent leurs résultats et leur efficacité. Ils présentent enfin les perspectives de développement et d'amélioration des formations alternées.

Évaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles.

BERTRAND O.

Institut international de planification de l'éducation, IIEP

Paris: IIEP, 1997, 128 p.

(Programme de recherche et d'études)

Disponible auprès de:

IIEP, 7-9 Rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Paris

FR

Cette étude a été préparée dans le cadre du projet sur les nouvelles tendances de la formation technique et professionnelle. Dans la première partie, l'auteur analyse les problèmes relatifs à l'évaluation et à la certification des compétences et expériences individuelles et des qualifications professionnelles. Il aborde également les questions de la planification de l'éducation et de la gestion de la formation. Dans la deuxième partie, il présente et compare trois systèmes de certification caractéristiques de certains pays industrialisés (France, Portugal, Allemagne, Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande et États-Unis). Ces trois modèles de certification reposent sur le même critère, à savoir le degré d'intervention de l'État ou d'influence des forces du marché dans la réglementation de la formation et de la



certification. Dans la troisième partie, l'auteur analyse les différents systèmes de certification et leurs problèmes dans les anciens pays communistes et dans les pays en voie de développement. Dans la quatrième partie, il compare les diverses approches vis-à-vis de la certification, ainsi que leurs avantages et leurs inconvénients.

Instruments, tools and policies to anticipate the effects of industrial change on employment and vocational qualifications: European report, study for the European Commission - DG V.

FEIJEN T.; REUBSAET T.; VAN OOTEGEM L.

Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, ITS; Hoger Instituut voor de Arbeid, HIVA

Nimègue: ITS, 1996, vii, 160 p.

Disponible auprès de:

ITS, P.O. Box 9048,

NL-6500 KJ/Nijmegen

EN

Ce rapport est une synthèse des résultats d'une étude ordonnée par la Commission européenne visant à déterminer comment les mutations en matière d'emploi et de qualifications professionnelles sont anticipées dans douze États membres de l'Union européenne. Ces mutations résultent des transformations qui s'opèrent sur les marchés, dans le domaine de la technologie, dans les structures organisationnelles et au plan législatif. Ce rapport examine les structures, les méthodes et les pratiques d'anticipation, à la fois au niveau national et au niveau de l'entreprise. Après l'aspect prévisionnel, il passe également en revue l'aspect de l'action, à savoir l'adaptation des programmes de formation - formation professionnelle initiale et formation professionnelle continue -, le rôle de l'orientation professionnelle, celui des agences pour l'emploi et celui des décideurs au niveau sectoriel. Au niveau de l'entreprise, l'impact des mutations industrielles a des répercussions sur les politiques de formation et de recrutement.

Convergence and fragmentation?: vocational training within the EU.

SCOTT P. F.; KELLEHER M. (dir.)

European Journal of Education (Paris), 31 (4), 1996, p. 463-482

ISSN 0141-8211

Disponible auprès de:

Carfax Publishing Company,

P.O. Box 25, Abingdon,

UK-Oxfordshire OX14 3UE

EN

La formation professionnelle a toujours été l'une des sphères où la subsidiarité nationale occupe le premier plan. Cet article présente les résultats d'une enquête portant sur seize pays et indique que diverses pressions imbriquées se font actuellement jour dans les différents États membres, bien que certaines s'excluent mutuellement. De même, il existe certaines impulsions communes, politiques et structurelles, mais leur nature ne rassure pas davantage sur la perspective d'un quelconque processus que l'on pourrait vraiment qualifier de convergence.

Education and work in Great Britain, Germany and Italy.

JOBERT A.; MARRY C.

Londres: Routledge, 1997, 320 p.

ISBN 0-4151-5333-6

EN

Cet ouvrage examine les liens multiples entre l'éducation au sens large et le travail, grâce à une analyse des publications portant sur le passage de l'école au travail, la formation professionnelle et le marché du travail.

International student mobility: The Nordic experience.

NYBORG P.

European Journal of Education

(Amsterdam) 31(2), 1996, p. 193-203

ISSN 0078-7787

Disponible auprès de:

Carfax Publishing,

P.O. Box 25, Abingdon,

Oxon OX14 1RW

EN

Cet article examine les schémas de mobilité des étudiants de niveau postsecondaire entre le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède, et accorde une attention spéciale au défi posé par le fait que trois de ces pays sont membres de l'Union européenne et que deux



ne le sont pas. Il analyse en outre le rôle de plusieurs accords formels, ainsi que leurs implications au niveau des besoins politiques en matière de coopération interinstitutionnelle et/ou internationale.

'You're never too old to learn !': third-age perspectives on lifelong learning.

WILLIAMSON A.

International Journal of Lifelong Education (London) 16(3), 1997, p. 173-184
ISSN 0260-1370

Disponible auprès de:

1, Gunpowder Square,

Londres EC4A 3DE, UK

EN

Le vieillissement de la population nous place devant de nouveaux défis en matière d'enseignement et de formation. D'après cet article, la meilleure façon de relever ces nouveaux défis est d'appliquer les perspectives du troisième âge à l'éducation et formation tout au long de la vie. Un examen des définitions courantes de l'éducation et formation tout au long de la vie révèle que le troisième âge n'y est que très peu pris en compte. L'article conclut que l'éducation et la formation tout au long de la vie devraient avoir pour base des programmes de formation reposant sur l'intégration des âges et non leur ségrégation. De tels programmes prépareraient mieux les individus à assumer leurs responsabilités, à tout âge.

Science and Technology in Southern Europe: Spain, Portugal, Greece and Italy.

OTERO HIDALGO C.

Londres: Cartermill, 1997, 308 p.

ISBN 1-86067-185-3, en

EN

Au cours des dix dernières années, outre le programme cadre de R&D et divers autres programmes de l'Union européenne, les pays du sud de l'Europe ont bénéficié de leurs politiques nationales hautement actives en matière de R&D. Cela a permis une croissance rapide des

indicateurs de R&D et un important développement des systèmes de science et technologie dans ces pays. Cet ouvrage présente de manière détaillée les systèmes de S&T en Espagne, au Portugal, en Grèce et en Italie, et répond à certaines questions concernant le cadre juridique des institutions chargées de définir la politique scientifique, les projets nationaux de recherche, le rôle de l'université et des entreprises privées dans la recherche, l'innovation et le développement technologique, les programmes de recherche promus par les institutions publiques, les principaux centres de recherche publics, le poids de la recherche nationale dans le contexte international et la diffusion des résultats de la production scientifique.

Vocational education and training today: challenges and responses.

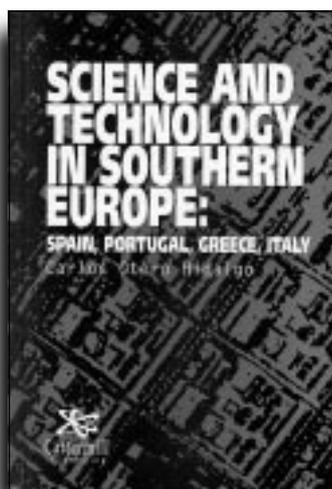
PSACHAROPOULOS G.

Journal of Vocational Education and Training (Wallingford, Oxfordshire) 49(3), 1997, p. 385-394

ISSN 1363-6820

EN

Dans l'ingénierie des politiques sociales, la formation et l'enseignement professionnels (FEP) demeurent l'un des instruments privilégiés pour atteindre divers objectifs tels que l'accélération de la croissance économique, la réduction du chômage des jeunes et les bénéfices de la mondialisation économique, et ce en dépit d'un profond scepticisme quant à son efficacité. Cet article examine les arguments qui sous-tendent les grands espoirs investis dans la FEP, perçue comme une panacée pour de nombreux maux de la société, et présente certaines actions alternatives ou complémentaires qui mettraient la FEP plus en phase avec le monde du travail et permettraient d'accroître son efficacité. Bon nombre de ces actions s'éloignent de la sphère de l'offre traditionnelle de FEP et sont liées au contexte macro-économique, à la demande générale de main-d'œuvre et, paradoxalement, à la formation et à l'enseignement généraux (plutôt que spécialisés).





Politiques, programmes, acteurs

Final evaluation of the FORCE programme.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg: EUR-OP, 1997, 288 p.
ISBN 92-828-1391-6, en
Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux
EN

L'évaluation finale du programme FORCE pour la formation professionnelle continue (FPC) a été entreprise en 1995/96 par un consortium dirigé par le Tavistock Institute (Royaume-Uni), en collaboration avec deux partenaires principaux, Bernard Brunhes Consultants (France) et le Danish Technological Institute (Danemark), et avec un réseau de correspondants nationaux. L'objectif central de cette évaluation, contrairement à celui de l'évaluation intermédiaire entreprise par un consortium très similaire en 1993/94, concerne les résultats et l'impact du programme. Cette évaluation ne met donc pas l'accent sur la sélection des projets, leur gestion et leur mise en œuvre, le rapport intermédiaire d'évaluation rendant compte de ces aspects. Cette évaluation porte également sur les dernières phases du programme non abordées dans l'évaluation précédente, à savoir le troisième appel à propositions (1993), l'enquête FORCE/EUROSTAT sur la FPC et les « rapports article 11 » concernant les politiques et mesures nationales de FPC. Une synthèse de ce rapport est publiée dans la série Documents de la Commission européenne (réf.: COM 97 (384) final).

Rapport intérimaire sur la mise en œuvre du programme Leonardo da Vinci (présenté par la Commission).

Commission européenne
Luxembourg, 1997, 22 p.
(Documents, COM (97) 399 final)
ISSN 0254-1491, fr
ISBN 92-78-23294-7, fr
Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux
EN FR DE ES DA EL FI IT NL PT SV

Ce document est la première évaluation intérimaire couvrant la période 1995-96 du

programme Leonardo da Vinci. Il comprend deux parties: d'une part une brève présentation et une analyse des évolutions et tendances générales et plus spécifiques des systèmes et dispositifs de formation professionnelle des États membres et pays participant au programme et, d'autre part, conformément à la demande du Conseil, une analyse de la mise en œuvre et de l'impact du programme. Les éléments descriptifs des structures et du processus de la mise en œuvre du programme sont décrits au niveau communautaire comme au niveau des États. Des données budgétaires ainsi que les premiers résultats du programme sont indiqués. Un lien est fait avec les anciens programmes et la complémentarité avec les autres programmes et initiatives de l'Union européenne en matière de formation professionnelle est relevée.

Leonardo da Vinci 1995 studies on vocational training in Europe: directory of publications of the COMETT, EUROTENET, FORCE, LINGUA, PETRA programmes.

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg: EUR-OP, 1997, 246 p.
ISBN 92-826-0444-5, en
Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux
EN

Ce répertoire contient les synthèses de plus d'une centaine de monographies publiées entre la fin des années 1980 et le milieu des années 1990 dans le cadre des anciens programmes. Dans ces programmes, les actions de recherche visaient tout d'abord à mener des études afin d'éclairer les questions relatives aux objectifs spécifiques des divers programmes, et ensuite à contribuer à établir une tradition européenne de recherche sur la formation professionnelle orientée vers la politique et l'action.

Emploi - Youthstart: de nouvelles pistes pour l'emploi des jeunes.

Commission européenne - DG V
Luxembourg: EUR-OP, 1997, 24 p.
ISBN 92-827-8199-2, fr
Disponible auprès de: EUR-OP, L-2985 Luxembourg, et bureaux de vente nationaux
EN FR DE





Cette publication est un rapport spécial concernant le volet Youthstart de l'initiative Emploi, volet dont l'objectif est de lutter contre l'exclusion des jeunes sans qualifications du marché du travail.

Emploi et mutations industrielles: exemples de projets FSE.

Commission européenne- DG V
Luxembourg: EUR-OP, 1997, 123 p.

(Fonds social européen)
ISBN 92-828-1390-8, fr

Disponible auprès de:
EUR-OP, L-2985 Luxembourg,
et bureaux de vente nationaux
EN FR DE

Le Fonds social européen (FSE) investit dans les ressources humaines. Il finance sur une grande échelle les programmes visant à accroître ou à régénérer l'employabilité des individus. L'objectif central est de leur fournir les compétences professionnelles adéquates, qui leur permettront d'accroître leur confiance en elles-mêmes et leur adaptabilité au marché du travail. Cette publication, qui repose sur des études de cas, offre des exemples illustrant les mutations industrielles, l'anticipation des tendances du marché du travail, les besoins de formation professionnelle et de compétences, la formation, la reconversion, l'orientation et les conseils, ainsi que l'amélioration et le développement des systèmes de formation.

The ERASMUS experience: major findings of the ERASMUS evaluation research report.

TEICHLER U.; MAIWORM F.

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel

Luxembourg: EUR-OP, 1997, 209 p.
ISBN 92-828-0666-9, en

Disponible auprès de:
EUR-OP, L-2985 Luxembourg,
et bureaux de vente nationaux
EN

L'objectif principal d'ERASMUS, le programme d'action communautaire pour la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur, était de permettre à un grand nombre d'étudiants de poursuivre une partie de leurs études supérieures dans un autre pays européen, leur période

d'études à l'étranger étant formellement reconnue au niveau universitaire. Cette étude porte sur sa période initiale, depuis son lancement en 1987 jusqu'à son intégration dans le programme de plus large envergure SOCRATES en 1995. Les thèmes abordés sont regroupés en catégories principales, notamment la participation, l'administration, le financement, les études à l'étranger et les activités connexes, les résultats des études à l'étranger et les questions concernant les étudiants qui bénéficient du système européen d'unités capitalisables (ECTS).

La lutte contre les barrières de l'âge dans l'emploi: résumé de la recherche.

WALKER A.

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail
Luxembourg: EUR-OP, 1997, 157 p.

ISBN 92-826-0314-7, fr

Disponible auprès de:
EUR-OP, L-2985 Luxembourg,
et bureaux de vente nationaux
EN FR NL

Les gouvernements et les partenaires sociaux en Europe ont commencé à reconsidérer la tendance à quitter plus tôt le marché du travail, et à réévaluer la gestion du vieillissement de la main-d'œuvre. Ce rapport examine en détail la logique qui sous-tend l'évolution des attitudes vis-à-vis des travailleurs plus âgés, et évalue les initiatives mises en œuvre, dans les secteurs tant public que privé, pour combattre les barrières de l'âge en matière d'emploi. L'analyse des bonnes pratiques repose sur de nombreux entretiens et sur des études de cas détaillées menés dans sept États membres de l'UE. Les conclusions et les propositions d'action s'adressent à tous ceux concernés par le maintien ou la réintégration dans la vie active des travailleurs vieillissants et par leur reconversion.

Où se former au multimédia en Europe ?

Institut national de l'audiovisuel, INA
Bry-sur-Marne: INA, 1997, 176 p.

ISBN 2-86938-136-0

http://www.ina.fr/INA/Media/guide.fr.html

EN FR NL



Cette monographie, rédigée avec l'appui de la Communauté européenne dans le cadre du programme MEDIA, donne un aperçu de l'offre de formation (cours multimédia) dans les différents États membres. Le lecteur y trouvera des informations sur l'institution, le niveau de départ, le logiciel et le matériel utilisés, la durée de la formation, le prix et le diplôme ou certificat délivré.

Book of good practice: « Training young people in social competencies - some ideas - ».

VOCHTEN A.

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, VDAB
Bruxelles: VDAB, 1997, 28 p.

*Disponible auprès de: VDAB, CPOS,
Keizerslaan 11, B-1000 Bruxelles
NL*

Ce document porte sur le projet transnational NUORI du VDAB (Office flamand de l'emploi et de la formation professionnelle) et du VIZO (Institut flamand de formation professionnelle pour les entreprises indépendantes) soumis dans le cadre du programme européen EMPLOYMENT-YOUTHSTART. Il contient de précieuses informations pratiques sur les formations destinées aux jeunes ayant des aptitudes sociales. L'auteur met également l'accent, entre autres, sur les différences culturelles, la gestion des conflits, la formation des qualités professionnelles et les aptitudes à communiquer. Enfin, le lecteur trouvera aussi des références utiles sur les aptitudes sociales via les sites Internet actuels.

The development of secondary vocational education, supported by Phare studies.

FEDOR M.; REZMUVES J. (dir.)

Budapest: Ministry of Labour,
1997, 198 p.

*Disponible auprès de:
Ministry of Labour, Nefördö n.21/d,*

*1138 Budapest,
Tél: 36 1 3310991,
fax 36 1 3120426
EN*

Cette étude passe en revue les principaux objectifs du programme Phare tel qu'il a été mis en œuvre en Hongrie. Elle porte essentiellement sur l'enseignement professionnel et les liens entre ces objectifs et la politique d'enseignement professionnel en Hongrie. Elle est divisée en trois parties. La première partie examine le système d'enseignement professionnel et certaines questions relatives au perfectionnement professionnel des enseignants de l'enseignement professionnel. La deuxième partie décrit certaines études menées dans le cadre des projets d'enseignement professionnel Phare tels que l'élaboration de programmes d'études, l'éducation environnementale et la formation aux langues étrangères. La troisième partie rend compte des conférences et des activités de formation.

The role of apprenticeship in enhancing employability and job creation: the significance of apprenticeship training for the labour market.

GELDERBLOM A.; DE KONING J.;
STRONACH J.

Netherlands Economic Institute, NEI
Rotterdam: NEI, 1997, 120 p.

Disponible auprès de:

*NEI, P.O. Box 4175,
NL-3006 Rotterdam*

EN

Cette étude a été menée pour le compte de la Commission européenne en tant que contribution au sommet européen d'Amsterdam du 17 juin 1997. Elle est divisée en cinq parties: 1) définition de l'apprentissage et ses liens avec la création d'emploi; 2) types d'apprentissage; 3) répartition dans les différents secteurs et domaines professionnels; 4) impact sur le marché du travail; 5) synthèse et conclusions.





Du côté des États membres



D Berichtssystem Weiterbildung VI: erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern.

KUWAN H.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, BMBF
Bonn: BMBF, 1996, 72 p.

*Disponible auprès de: BMBF,
Heinemannstr. 2, D-53175 Bonn,
information@bmbf.bund400.de*

DE

Ce rapport concerne la sixième enquête sur les tendances en matière de formation continue en RFA. Cette enquête est menée tous les trois ans. La sixième enquête a été effectuée auprès d'un échantillon représentatif de personnes âgées de 19 à 64 ans, qui ont été interrogées oralement. L'objectif était de vérifier les tendances dans les attitudes des Allemands vis-à-vis de la formation continue. Parmi les aspects examinés figuraient le temps consacré à la formation continue, les facteurs influençant la participation et la structure de la formation continue informelle. Les résultats font apparaître que la participation à la formation continue est en hausse dans les Länder de l'Ouest, alors qu'elle est en baisse dans l'ancienne Allemagne de l'Est, où la formation professionnelle continue est cependant en hausse.

Vocational education and training in Germany.

COCKRILL A.

Journal of Vocational Education and Training (Wallingford, Oxfordshire) 49(3), 1997, p. 337-350

ISSN 1363-6820

EN

Cet article rend compte de manière détaillée et accessible de la structure actuelle du système allemand de formation et d'enseignement professionnels et de certaines des questions et inquiétudes principales causant à l'heure actuelle des tensions au sein de ce système. Il présente tout d'abord le système dual de formation profession-

nelle initiale et la façon dont il est soutenu par le système d'enseignement général. Un certain nombre de difficultés menacent la continuité du système dual dans sa forme actuelle, la plus importante étant les pressions croissantes exercées par la nécessité de diversifier l'offre de formation et d'en améliorer la flexibilité, ainsi que de restructurer les coûts et le financement du système. L'article décrit ensuite l'offre de formation professionnelle continue, domaine qui est beaucoup moins réglementé et qui fait l'objet de beaucoup moins d'attention, et détermine les problèmes que connaît actuellement ce type de formation, tels que les connaissances et la qualité imparfaites, les problèmes d'accès et - ici aussi - le financement.

E The Spanish VET system at the turn of the century: modernization and reform.

MARTINEZ CELORRIO X.

Journal of European Industrial Training (Bradford) 21(6-7), 1997, p. 220-228

ISSN 0309-0590

EN

Cet article présente la réforme du système espagnol de formation et d'enseignement professionnels (FEP) dans son contexte, et identifie les étapes et les insuffisances les plus marquantes de ce processus de modernisation. Devant la nécessité d'améliorer, de rationaliser et de moderniser l'ancien système de formation professionnelle, la réaction la plus significative a été l'élaboration du Programme national pour la formation professionnelle en 1993. Après sept ans de négociations, en 1992, les associations d'employeurs et les syndicats ont signé l'Accord national sur la formation continue, qui a donné une nette impulsion à ce type de formation au cours des quatre dernières années. Cet accord a permis pour la première fois d'instaurer un cadre juridique pour l'allocation des fonds publics destinés à promouvoir l'accès à la formation continue de tous les travailleurs. En 1996 a été instauré le deuxième programme, qui est venu consolider le modèle sectoriel établi par les conventions collectives dans le but d'en-



richir le modèle espagnol de relations industrielles.

F L'alternance en formation, un projet à construire.

MAUBANT P.

Pour (Paris) 154, 1997, 181 p.

ISSN 0245-9442

FR

Quels sont les enjeux et les débats en France en matière d'alternance en formation ? Quelles sont les spécificités de la problématique pédagogique mise en œuvre dans l'alternance ? Les formations alternées réunissent-elles les conditions du mieux apprendre ? Comment définir et construire une nouvelle ingénierie des formations alternées ? Quelles sont les compétences produites par l'alternance et comment sont-elles produites ? Comment les personnes formées par cette méthode développent-elles leur employabilité ? Quelle place et quels enjeux pour les tuteurs, les formateurs et l'entreprise ? Quelles sont les formes d'alternance à développer pour qu'elles soient porteuses de compétences à construire ? Quelle didactique de l'alternance et quelles pédagogies inventer pour optimiser les situations d'apprentissage ? Ce numéro rassemble des contributions de chercheurs et de praticiens sur ces questionnements.

Bref cadrage des pratiques de construction des certifications.

CHARRAUD A.-M.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications, CEREQ

Marseille: CEREQ, 1997, non paginé

Disponible auprès de: CEREQ, 13, place de la Joliette, F-13 000 Marseille

FR

Ce document rappelle le rôle des Commissions professionnelles consultatives dans la construction des diplômes professionnels de l'Éducation nationale. Il évoque ensuite les missions de la Commission technique d'homologation (CTH) et les Certificats de qualification professionnelle (CQP) des commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE). Il précise la fonction des certifications dans les classifications. Les textes réglementaires se rapportant aux différents points traités sont signalés.

FIN Finnish Education in Focus.

National Board of Education, NBE

Helsinki: NBE, 1997, 58 p.

ISBN 951-719-996-1, en

Disponible auprès de:

National Board of Education,

P.O.Box 380,

FIN-00531 Helsinki

FI EN SV

Finnish Education in Focus 1997 offre un tableau statistique de l'enseignement en Finlande. Ce rapport, compilé par le National Board of Education (Direction nationale de l'enseignement), s'adresse aux experts qui ont besoin de statistiques actualisées sur l'enseignement. Il offre des informations concernant les établissements d'enseignement, les élèves/étudiants, le financement de l'enseignement, la population et les activités de recherche. La plupart des données sont basées sur les statistiques de 1993 et 1995.

GR The development of vocational education policy in Greece.

PATINIOTIS N.; STAVROULAKIS D.

Journal of European Industrial Training (Bradford) 21(6-7), 1997, p. 192-202

ISSN 0309-0590

EN

L'enseignement professionnel en Grèce ne s'est développé que récemment, et dans une large mesure grâce aux influences étrangères. Le retard est en grande partie attribué aux schémas d'emploi particuliers au pays, qui favorisent la main-d'œuvre faiblement qualifiée, et à une culture qui pousse les jeunes vers l'enseignement universitaire. Le manque de continuité traditionnel de la politique nationale d'éducation, ainsi que le faible financement persistant de l'enseignement professionnel par l'État, ont conduit depuis longtemps à une accumulation de problèmes. Cette situation vient s'ajouter à une organisation léthargique de l'enseignement professionnel, plus ou moins incapable d'aborder efficacement les graves problèmes sociaux tels que le chômage et le défi posé par les nouvelles technologies.





NL Vocational education in the Netherlands: developments in initial and continuing vocational education.

WESTERHUIS A.; HENDRIKS L.

Dutch Centre for the Innovation of Education and Training, CINOP

Bois-le-Duc: CINOP, 1997, 94 p.

ISBN 90-5463-062-0, en

EN NL

Cette publication est le rapport néerlandais sur la mise en œuvre et l'impact du programme Leonardo da Vinci et sur le système national actuel de formation et d'enseignement professionnels (FEP), rapport qui est demandé par l'article 10 de la décision du Conseil établissant le programme. À des fins de comparabilité avec les systèmes des autres pays de l'UE, deux sous-catégories sont établies dans le système néerlandais de FEP: la FEP initiale et la FEP continue. Le rapport présente un compte rendu du système éducatif et de la politique générale d'éducation aux Pays-Bas, en mettant l'accent sur l'enseignement professionnel initial et continu. Parmi les autres sujets abordés, on trouve notamment le rôle des partenaires sociaux dans la planification et la mise en œuvre de mesures législatives en matière d'enseignement et de formation, les coûts liés à la FEP, les différents établissements et organismes dispensant la FEP, les conditions d'admission et le nombre des participants aux différents types de FEP.

UK GNVQs 1993-97, a national survey report: the evolution of GNVQs: enrolment and delivery patterns and their policy implications.

Further Education Development Agency, FEDA

Bristol: Taylor Brothers Bristol, 1997, 140 p.

ISBN 1-85338-446-1

EN

Ce document constitue le rapport final d'un important projet de recherche parrainé par la FEDA et par la fondation Nuffield. Ce projet avait pour but d'examiner l'évolution des GNVQ (General National Vocational Qualifications - qualifications professionnelles nationales générales), et la mesure dans laquelle cette évolution s'accorde avec les objectifs initiaux définis par le gouvernement. Le rapport concerne la période 1993-1997, et fournit des données détaillées, nationales et longitudinales, sur les GNVQ de niveaux intermédiaire et avancé.

Skill needs in Britain 1997

Department for Education and Employment, DfEE

Londres: IFF Research, 1997, 149 + 25 p.
ISBN 0-951-6802-77

Les enquêtes « skill needs in Britain », menées depuis huit ans, sont les plus détaillées qui soient effectuées auprès des employeurs sur les besoins de compétences et les comportements en matière de formation en Grande-Bretagne. Cette enquête, qui est la dernière en date, a été effectuée auprès de 4 000 employeurs ayant au minimum 25 employés. Toutes les régions de la Grande-Bretagne et tous les secteurs d'activités étaient représentés, à l'exception de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche. Les résultats sont analysés en fonction des secteurs d'activités, de la taille des entreprises, de la région et, lorsque cela est possible, en établissant des comparaisons avec des enquêtes précédentes de la même série. Parmi les thèmes abordés par le rapport, on peut citer: le niveau de compétences requis, les difficultés de recrutement et la pénurie de compétences, les professions dans lesquelles on observe une pénurie de compétences, l'existence d'une inadéquation des compétences, l'offre, la gestion et les prestations en matière de formation hors du poste de travail, l'information sur les initiatives de formation et la participation à ces initiatives.





Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Bd. Tirou 104
B-6000 Charleroi
Tél.: +32.71.20 61 74 (secrétaire)
+32.71.20 61 68
+32.71.20 61 73
Fax.: +32.71.20 61 98
Sigrid Dieu
Email: sigrid.dieu@forem.be
Site web: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)

ICODOC (Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding)

Keizerlaan 11
B-1000 Bruxelles
Tél.: +32.2.506 04 58-459
Fax.: +32.2.506 04 28
Philip de Smet Email: pdsmet@vdab.be
Reinald van Weyd Email: rvweydev@vdab.be
Site web: <http://www.vdab.be>

DK

DEL (Danmarks Erhvervspaedagogiske Laeruddannelse)

Rigensgade 13
DK-1316 Kopenhagen K
Tél.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301
Fax.: +45.33.14 19 15/14 42 14
Søren Nielsen (chef de projet)
Merete Heins (bibliothèque)
Email: mh@mail.delud.dk

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D - 10702 Berlin
Tél.: +49.30.8643-2230 (BC)
+49.30.8643-2445 (SB)
Fax.: +49.30.8643-2607
Bernd Christopher
Email: christopher@bibb.de
Steffi Bliedung
Email: bliedung@bibb.de
Site web: <http://www.bibb.de>

GR

OEEK (Organisation pour la formation et l'enseignement professionnels)

1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athen
Tél.: +30.1.976 05 93
Fax.: +30.1.976 44 84
Alexandra Sideri (bibliothèque)

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito, 9
E-28027 Madrid
Tél.: +34.1.585 95 82/585 95 80
Fax.: +34.1.377 58 81/377 58 87
Juan Cano Capdevila
(Directeur adjoint)
Maria Luz de las Cuevas
(information et documentation)
Site web: <http://www.inem.es>

FIN

NBE (Conseil national de l'enseignement)

Utbildningsstyrelsen/Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2Ms.
FI-00530 Helsinki
Tél.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)
+358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)
Fax.: +358.9.77 47 78 65
Leena Walls Email: leena.walls@oph.fi
Arja Mannila Email: Arja.Mannila@oph.fi
Site web: <http://www.oph.fi>

F

Centre INFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Tour Europe Cedex 07
F-92049 Paris la Défense
Tél.: +33.1.41 25 22 22
Fax.: +33.1.47 73 74 20
Patrick Kessel (Directeur)
Email: kessel@centre-inffo.fr
Christine Merlié (documentation)
Danièle Joulieu
(respons. de la documentation)
Email: cinffo1@centre-inffo.fr
Site web: <http://www.centre-inffo.fr/>

IRL

FAS (The Training and Employment Authority)

P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tél.: +353.1.668 57 77
Fax.: +353.1.668 26 91/ 668 21 29
Margaret Carey (responsable)
Email: careym@iol.ie
Jean Wrigley (bibliothèque)
Email: fasltcde@iol.ie
Site web: <http://www.fasdn.com>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)

Via Morgagni 33
I-00161 Rom
Tél.: +39.6.44 59 01
Fax.: +39.6.44 25 16 09
Alfredo Tamborlini (Directeur général)
Colombo Conti (respons. de la documentation)
Luciano Libertini
Email: isfol.doc2@iol.it (bibliothèque)
Email: isfol.stampa@iol.it (presse)
Site web: <http://www.isfol.it/>

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg

2, Circuit de la Foire internationale
Postfach 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tél.: +352.42 67 671
Fax.: +352.42 67 87
Ted Mathgen
Email: danielle.menster@batel.lu

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre pour l'innovation dans l'enseignement et la formation)

Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200BP 's-Hertogenbosch
Tél.: +31.73.680 08 00
Tél.: +31.73.680 08 65
Fax.: +3173 612 34 25
Marjon Nooter
Email: mnooter@cinop.nl
Emilie van Hooff
Email: Ehooff@cinop.nl
Site web: <http://www.cinop.nl>



Organisations associées

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT-1050 Wien
Tél.: +43.1.545 16 71-26
Fax.: +43.1.545 16 71-22
Monika Elsik
Email: info@ibw.telecom.at
Site web: <http://www2.telecom.at/ibw/>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Praça de Londres, 2 - 1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tél.: +351.1.849 66 28
Fax.: +351.1.840 61 71
Odete Lopes dos Santos (Directeur)
Fátima Hora (documentation)
Email: cict@mail.telepac.pt
Site web: <http://www.min-qemp.pt/cict/cict.html>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tél.: +46.8.453 72 00
Fax.: +46.8.453 72 01
Torsten Thunberg
Email: torsten.thunberg@eupro.se
Site web: <http://www.eupro.se>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tél.: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33
Doug Gummery
Email: doug.g@ipd.co.uk
Barbara Salmon (bibliothèque)
Site web: <http://www.ipd.co.uk>

EU

Commission européenne
Direction générale XXII/B/3
(Éducation, formation, jeunesse)
B 7, 04/67, Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tél.: +32.2.296 24 21/299 59 81
Fax.: +32.2.295 57 23
Eleni Spachis
Dominique Marchalant (bibliothèque)
Site web: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

B

EURYDICE (Réseau européen d'information sur l'éducation)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Bruxelles
Tél.: +32.2.238 30 11
Fax.: +32.2.230 65 62
Luce Pepin (Directeur)
Email: EURYDICE.UEE@EURONET.BE
Site web: www.eurydice.org

CH

OIT (Organisation internationale du travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 Genf 22
Tél.: +41.22.799 69 55
Fax.: +41.22.799 76 50
Jaleh Berset
(div. Politique de formation professionnelle)
Site web: <http://www.ilo.org>

I

Fondation européenne pour la formation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Turin
Tél.: +39.11.630 22 22
Fax.: +39.11.630 22 00
Catherine Cieccko (information)
Email: cac@etf.it
Site web: <http://www.etf.it>

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Turin
Tél.: +39.11.693 65 10
Fax.: +39.11.693 63 51
Krouch (documentation)
Email: krouch@itcilo.it
Site web: <http://www.ilo.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +44.114.259 33 39
Fax.: +44.114.259 35 64
Julia Reid (bibliothèque)
Email: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk
Site web: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfee/dfeehome.htm>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland, Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tél.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Gudmundur Árnason
Email: grarna@rhi.hi.is
Site web: <http://www.rthj.hi.is/rthj/english.htm>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tél.: +472.2.86 50 00
Fax.: +472.2.20 18 01
Halfdan Farstad (Directeur)
Email: farh@teknologisk.no
Anne Kloster-Holst
Email: hola@teknologisk.no
Email: Krir@teknologisk.no
Site web: <http://www.teknologisk.no/leonardo/index.eng>



Derniers numéros en français



No. 8-9/1996 Éducation et formation tout au long de la vie, rétrospective et perspectives (Numéro spécial)

Le cheminement d'une idée

- Vers une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie (Edith Cresson)
- Formation initiale et continue: contexte et perspectives au Portugal. Entretien avec M. Eduardo Marçal Grilo, ministre de l'Éducation
- Éducation permanente: une rétrospective (Denis Kallen)
- Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation: éléments pour un débat (Alain d'Iribarne)

L'idée et les faits

- Qui participe à l'éducation et à la formation ? - Une vue d'ensemble au niveau européen (Norman Davis)
- La formation continue en entreprise contribue-t-elle à la mise en oeuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ? (Uwe Grünewald)
- La formation en entreprise au Royaume-Uni - L'optique des employeurs (Jim Hillage)
- Les formations continues à l'initiative des individus en France: déclin ou renouveau ? (Jean-François Germe; François Pottier)
- Le modèle allemand de la relation entre formation professionnelle continue et promotion, ses points forts et ses risques dans la perspective de la formation tout au long de la vie (Ingrid Drexel)
- L'éducation et la formation tout au long de la vie en tant que thèmes du dialogue social et des conventions collectives (Winfried Heidemann)

Les trajectoires d'apprentissage

- La formation continue chez les « jeunes adultes »: seconde chance ou complément ? (Jordi Planas)
- Les contraintes cognitives de l'apprentissage tout au long de la vie (J. Morais; R. Kolinsky)
- Apprendre tout au long de la vie ? Réflexions psychologiques et pédagogiques sur la « société cognitive » (Klaus Künzel)

Les opportunités de formation: deux cas d'entreprises

- La formation en cours d'emploi d'ouvriers sans qualification et spécialisés: « L'offensive de qualification 95 » de Ford SA à Cologne (Erich Behrendt; Peter Hakenberg)
- Le « programme égalité des chances » de la Compagnie d'électricité d'Irlande (ESB) (Winfried Heidemann; Freida Murray)



No. 10/97 Enseignement supérieur

Des nécessités croissantes

- Perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe (Juliane List)
- En France, les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang ? (Eric Verdier)
- Formation au management international et compétences en matière de leadership: une perspective européenne (Gunnar Eliasson)

Quel financement pour l'avenir ?

- Études supérieures: qui devrait payer ? (Gareth L. Williams)

La dimension européenne

- La coopération communautaire dans l'enseignement et la formation supérieurs: nouveaux défis et progrès récents (Irving V. Mitchell)
- L'Union européenne et l'enseignement supérieur néerlandais: Droit et politique (Roel van de Ven)
- La mobilité des étudiants au sein de l'Union européenne (Heleen André de la Porte)

No. 11/98 Innovation et réforme: la formation dans les pays d'Europe centrale et orientale

Analyse et contexte économiques

- L'achèvement de la première phase de la transition en Pologne, Hongrie, République tchèque et Slovaquie (J. Nagels)
- Marchés du travail et formation en Europe centrale et orientale (Alena Nesporova)
- Les défis et les priorités de la formation professionnelle dans les pays d'Europe centrale et orientale (Inge Weilnböck-Buck; Bernd Baumgartl; Ton Farla)



Aspects institutionnels

- Questions politiques. Des ministres de Hongrie, de Lettonie, de Slovénie et de Roumanie répondent à des questions sur le processus de réforme de la formation et de l'enseignement professionnels dans leurs pays respectifs. (Péter Kiss; Juris Celmin; Slavko Gaber; Virgil Petrescu)
- Le rôle des partenaires sociaux dans le développement de la formation professionnelle dans les pays « en transition » (Jean-Marie Luttringer)

Coopération internationale

- Coopération internationale dans l'élaboration de programmes de formation et d'enseignement professionnels - l'expérience polonaise (Tadeusz Kozek)
- La coopération germano-hongroise à l'appui de la réforme de la formation professionnelle en Hongrie (Laszlo Alex)
- Modernisation et réforme de la formation et de l'enseignement professionnels en Estonie - Étude de cas (Martin Dodd)
- Le programme Leonardo da Vinci s'ouvre aux pays d'Europe centrale et orientale (Tim Mawson)

Données clés

- Formation et enseignement professionnels en Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Roumanie et en Slovénie
- Indicateurs clés sur les pays d'Europe centrale et orientale
- PIB/habitant en % de la moyenne UE (carte)



**Prochainement
disponible
en français**

No. 13/1998 Le financement de la formation professionnelle - 1

No. 14/1998 Le financement de la formation professionnelle - 2

Prrière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue « Formation professionnelle » pour un an. (3 numéros, 15 écus plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne « Formation professionnelle » au prix symbolique de 7 écus par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
Boîte postale 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Numéro				
Langue				

Nom et prénom

Adresse



Invitation à contribuer à la Revue européenne « Formation professionnelle »

Le Comité de rédaction désire encourager la soumission d'articles à la Revue européenne « Formation professionnelle ».

La Revue est publiée par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol, et bénéficie d'une vaste diffusion dans toute l'Europe, tant dans les États membres de l'Union européenne qu'au-delà. La Revue joue un rôle important dans la diffusion d'informations et l'échange d'expériences sur l'évolution de la politique et de la pratique de la formation et de l'enseignement professionnels, et inscrit le débat dans une perspective européenne.

Dans ses prochains numéros, la Revue traitera des thèmes suivants:

- La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels***
N° 15/98 (octobre - décembre 1998)
- Sécurité de l'emploi et évolution de l'organisation du travail - nouveaux besoins de formation***
N° 16/99 (janvier - avril 1999).
- L'innovation dans la formation et l'enseignement professionnels***
N° 17/99 (mai - septembre 1999)

Si vous désirez rédiger un article¹ sur un aspect quelconque des thèmes susmentionnés, soit à titre personnel, soit en tant que représentant d'une organisation, prière de contacter:

Steve Bainbridge, rédacteur, Revue européenne « Formation professionnelle », CEDEFOP, PO Box 27, Finikas, GR-55 102, Thessalonique (Thermi), Grèce; téléphone: + 30 31 490 111, téléfax: + 30 31 490 174; Mél: sb@cedefop.gr

Les articles devront être communiqués sur papier et sur une disquette au format Word ou WordPerfect, ou en annexe (format Word ou WordPerfect) à un message électronique. L'article devra être accompagné de brefs détails biographiques de l'auteur décrivant ses fonctions actuelles et l'organisation dont il relève. Les articles peuvent être rédigés en espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Tous les articles soumis seront examinés par le Comité de rédaction, qui se réserve le droit de prendre une décision sur la publication. Les auteurs seront informés de cette décision.

Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter la position du CEDEFOP. La Revue fournit au contraire la possibilité de présenter différentes analyses et des points de vue variés et même contradictoires.

1) La longueur des articles devrait être de 5 à 10 pages (30 lignes par page, 60 caractères par ligne). Ils peuvent être rédigés dans l'une des langues suivantes: espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Vous pensez et agissez sans frontières... Lisez européen!

Assurez-vous de
recevoir votre exemplaire
personnel: abonnez-vous
à une revue européenne

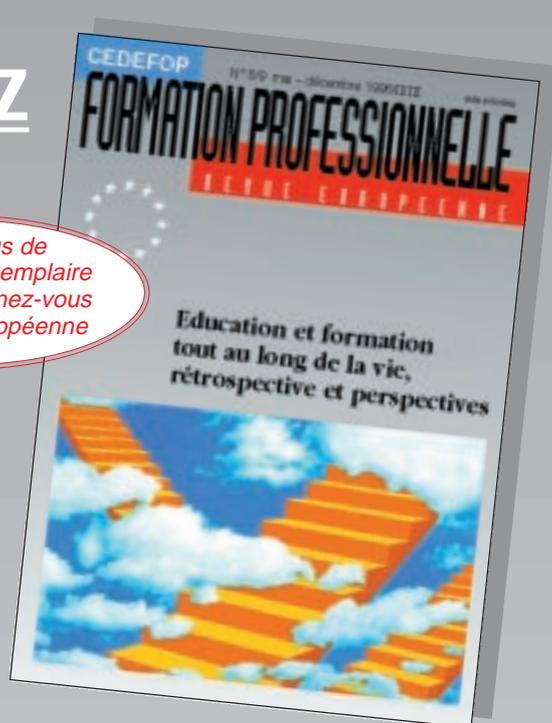
La revue **Formation professionnelle** paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR). L'abonnement comprend tous les numéros de la revue **Formation professionnelle** qui paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié avant le 30 novembre.

La revue **Formation professionnelle** vous sera expédiée par l'Office des publications de l'UE à Luxembourg et la facture par votre bureau distributeur de l'UE.

Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA.
Ne payez qu'après réception de la facture!

Abonnement annuel (hors TVA): ECU 15; BFR 600; FF 100

Prix à l'unité (hors TVA): ECU 7; BFR 280; FF 46



Que savons-nous?

Recrutement, parcours de carrière et allocation du capital humain

Les tendances du marché du travail et les besoins d'information: leur impact sur les politiques du personnel **Carmen Alpin; J.R. Shackleton**

Le recrutement dans une entreprise européenne **Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö**

Le rôle des qualifications et des certificats formels

Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe **Louis Mallet et alii**

L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? **Vincent Merle**

L'entreprise espagnole face au nouveau système de formation professionnelle **Valeriano Muñoz**

Apprendre en dehors du système apprenant formel

Évaluation des acquis non formels: qualité et limites des méthodologies **Jens Bjørnåvold**

Une question de foi ? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes **Jens Bjørnåvold**

Appui et action par l'individu

Besoins d'information et d'orientation des individus et des entreprises: de nouveaux enjeux pour l'orientation professionnelle **Karen Schober**

La formation autodirigée dans le monde du travail **Gerald A. Straka**

CEDEFOP

