



Istruzione e cultura

Leonardo da Vinci

Programma d'azione comunitario in materia di
formazione professionale
Seconda fase 2000-2006

***Le rôle des partenaires sociaux et des organismes publics
dans la gestion du système de formation professionnelle***

Guide pour les décideurs

Rapport 5

Sommaire

Les termes du problème

Propositions générales sur les systèmes

Propositions générales sur les bonnes pratiques

Indications et recommandations

Les termes du problème

L'accroissement des compétences professionnelles est le résultat d'un processus individuel et collectif qui provient des activités dans lesquelles il y a reconstruction et redéfinition de compétences pratiques et théoriques, de valeurs, de façons d'être et de penser. Cet état de fait découle d'un contexte social, historique et économique spécifique caractérisé par des différences de sexe, classe, langue, race et âge. Il cherche – par l'amélioration constante des expériences acquises dans des lieux et des temps différents – à être le lien entre ce qui est nouveau et ce que nous savons déjà conformément à des procédures de traitement qui dépendent du cadre de référence au travers duquel chacun donne de l'importance au contenu même de son expérience.

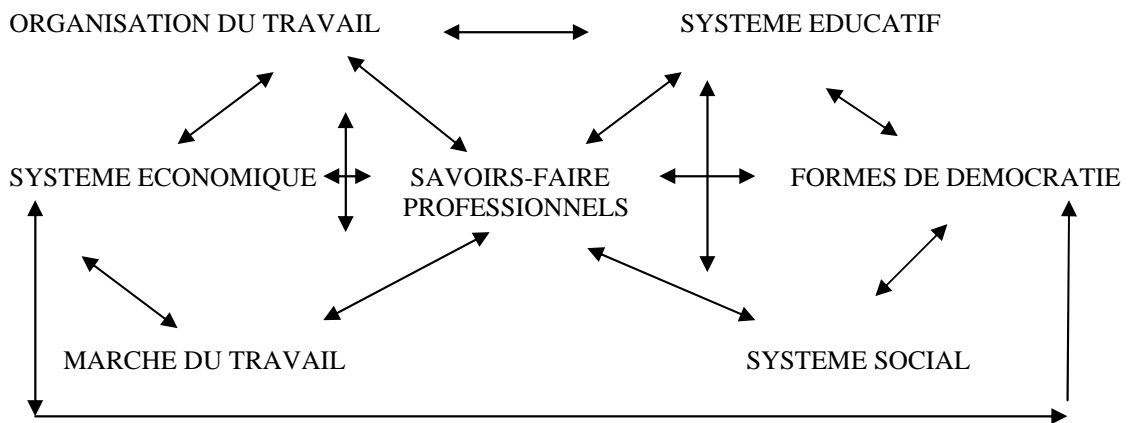
Le fait que, dans sa vie, chacun soit en contact avec un nombre croissant de milieux souligne la diversité des formes par lesquelles les savoirs sont acquis, les épreuves organisées, les savoirs-faire redéfinis et conduisent – au travers de l'intériorisation de notions culturelles – au développement cognitif. Il est caractérisé par sa relativité au regard des contextes dans lesquels chaque aptitude pratique est enrichie et acquière valeur et importance. Il est caractérisé par les implications éthiques par lesquelles il se structure sur la base des représentations de la réalité et des conceptions que nous avons du monde, et sans lesquelles il est difficile, voire impossible, de pleinement analyser et décrire une compétence donnée.

En conséquence de quoi, il est légitime, comme l'a clairement établi B. Schwartz, d'adopter des procédures qui mettent en relief les relations possibles entre formation et travail :

- reconnaissant comme incorrecte toute approche de la formation comme une variable dépendant seulement du marché, de l'organisation du travail, des technologies ou des disciplines formelles ;
- reconnaissant une interdépendance entre savoir et travail dans leurs multiples facettes afin d'établir une hiérarchie entre n'importe laquelle des variables complexes incidentes.

Cette approche, dans sa configuration théorique, est basée sur les relations entre les buts et les moyens des actions de formation adoptant le point de vue deweyen. Ce point de vue postule que la valeur d'une fin réside principalement dans les moyens nécessaires pour l'atteindre, dans le type d'activités et le type d'engagements qu'elle favorise, dans la qualité des expériences qu'elle promeut et, secondairement, dans sa nouvelle fonction, une fois qu'elle a été atteinte, c'est-à-dire dans la manière dont elle oriente et/ou supporte une expérience plus ample. Ce qui semble le plus important dans cette perspective, c'est l'idée qu'une fin ait la capacité de libérer certaines activités mais soit aussi un moyen pour guider l'action et renforcer les initiatives.

Le concept qui a été adopté pour définir les relations entre les fins et les moyens a des applications très extensives. Il conduit à la proposition, résumée dans le tableau ci-dessous, qui définit les « savoirs-faire professionnels » dans leur relation avec le système économique, l'organisation et le marché du travail d'un côté, le système éducatif, le système social et les formes de démocratie de l'autre.



Cette étude est centrée sur ce cadre qui établit une connexion entre l'action sociale et les compétences professionnelles.

La notion weberienne d'« action sociale », l'une des références conceptuelles de base de cette étude, a, comme on le sait, influencé les intellectuels contemporains avec différents arrière-plans et ils l'ont d'une certaine manière utilisée et aidée à se développer. L'action sociale peut être définie comme une séquence intentionnelle d'actes ayant un sens qu'un sujet individuel ou collectif effectue, choisissant entre différentes alternatives sur la base d'un projet précédemment conçu. Ce projet peut se développer pendant l'action elle-même pour atteindre une fin et transformer l'état existant d'une chose en quelque chose de plus plaisant, dans une certaine situation – compte tenu des autres sujets qui sont aussi capables d'élaborer des actions et/ou des réactions, des normes et des valeurs, des moyens opérationnels et des techniques pouvant être utilisées à cette fin, des objets physiques – dans laquelle le sujet prend consciemment en considération s'il a les informations et les savoirs sur cela. Le concept d'action sociale est contradictoire avec celui de *comportement social* dans la mesure où il implique un cadre de référence plus large que la considération exclusive de ce qui, au travers du comportement, peut être déduit concernant le sujet et son contexte.

Dans l'exposé rigoureux des concepts fondamentaux constituant les bases de la sociologie, Weber distingue quatre types d'« action sociale » :

- l'action sociale concernant les fins, liée à la recherche des meilleurs moyens de les atteindre ;
- l'action rationnelle en relation aux valeurs, caractérisée par la conviction totale de la nature positive de certains comportements quel qu'en soit les conséquences ;
- l'action affective, liée aux affections et émotions comme guide pour les attitudes et les choix ;
- l'action traditionnelle, liée aux habitudes, aux coutumes, au groupe auquel on appartient et qui agit comme une référence sociale.

Aucune de ces formes d'action sociale n'« agit » à l'état pur. Elles se présentent entremêlées dans chaque groupe, collectivité, communauté et les différents éléments guidant une action sont connectés. La rationalité derrière l'action peut être vue comme partielle, jamais absolue. De plus, entre les différentes formes d'action sociale, celle sur laquelle Weber insiste le plus est la première qui est spécifique car fortement liée à la dimension travail qui est une référence essentielle pour la société.

La théorie de l'« action sociale » est une des références conceptuelles de base de cette analyse. Elle en est la base car elle permet d'aller plus loin dans les catégories analytiques, permet de rendre compréhensible l'action et prend en compte plusieurs variables

contingentes. Pour l'heure, l'étude laisse de côté toute typologie absolue visant à expliquer ou interpréter chaque action, à expliquer les actions passées et les futures actions prévues. Toutefois, elle suggère de développer jusqu'à un certain point un examen contingent dans le temps et dans des contextes spécifiques.

Le développement des connaissances – unilatéralement basée sur des caractéristiques objectives et des sensibilités subjectives dans un certain contexte, qu'elles soient immédiates ou éloignées, perceptibles ou représentées par l'individu ou par les groupes dont il fait parti – est en effet relié au social, à l'action collective et individuelle. Il est aussi favorisé par le type et la qualité des expériences, dans différents temps et lieux, par la connexion entre ce qui est nouveau et ce que chacun sait déjà, par la signification attachée aux choses. Dans ce cadre, les nombreuses interactions d'où les évaluations, les jugements et les décisions proviennent sont importantes. Cela est vrai, en particulier, dans les différents contextes de vie et de travail dans lesquels on trouve des processus de construction d'identités professionnelle et sociale, le développement de compétence et la possibilité de formation professionnelle.

De plus, la production de connaissances, partant de l'expérience et la contribution à de nouveaux savoirs, implique d'ajouter aux éléments de chaque passé individuel des références culturelles et instrumentales telles que cela permet d'atteindre le niveau le plus haut de généralisation et de définition de l'identité qui sont bien sûr liées à la tradition, les communautés professionnelles et sociales et la culture de groupe, en relation au développement du passé, sa reconstruction, la mémoire collective et individuelle sont matière à comparaison et quelquefois à conflits pour la définition des projets sociétaux et des modèles. La position adoptée vis-à-vis du passé de chacun aide à revenir sur de nombreux éléments communs. En plus de l'identité, il y a un autre élément, tout aussi important, qui est lié à la responsabilité et à l'éthique. C'est pourquoi il est très difficile de séparer la formation initiale de la formation professionnelle, l'éducation des qualifications professionnelles et de poser des paramètres opérationnels qui ne soient pas communs aux formes de participation des différents sujets sociaux ayant un rôle important dans les institutions concernées.

Si l'on tient compte des raisons présentées ci-dessus, le problème qui naît dans la définition des relations entre formation et emploi est très complexe. La localisation des lieux de travail et les horaires de travail ont changé, ainsi que les formes légales et structurelles de l'emploi, l'organisation de la production et l'usage du savoir, les figures professionnelles et leurs conditions de recrutement, les conditions de négociations et de dialogue social, les procédures des projets éducatifs.

L'étude s'est de ce fait déployée selon différentes voies qui sont brièvement présentées comme suit :

- un résumé de ce qui a émergé de la comparaison des différents systèmes européens analysée dans le but de comprendre la façon dont ils se sont eux-mêmes équipés pour affronter les changements ;
- un tableau des études de cas comme exemples de bonnes pratiques dans le champ de la formation sur le lieu de travail ;
- des indications et recommandations qui ont émergé de l'examen conjoint des informations collectées pendant l'étude.

Concernant les définitions et les termes utilisés dans plusieurs sens, on est prié de se référer aux rapports précédents.

Propositions générales sur les systèmes

Aperçu d'ensemble

Dans chaque pays participant au projet Gocet, trois études de cas ont été réalisées. Les secteurs choisis pour l'analyse de la formation sur les lieux de travail ont été *les soins à domicile* en Angleterre, France et Hongrie ; *les nouvelles technologies de l'information* en Allemagne et en Suisse ; *l'accueil touristique* en Italie et en Hongrie, cette dernière ayant également réalisé une autre étude de cas sur la formation continue des handicapés. Tous les partenaires du projet ont effectué une étude de cas sur le rôle des institutions et des partenaires sociaux dans la reconnaissance et la certification des compétences au niveau territorial. La République tchèque a fait le choix de centrer son travail sur ce dernier sujet seulement, cela dans trois régions différentes. Les analyses empiriques réalisées dans tous les pays et les secteurs choisis montrent qu'il est encore difficile de mettre en place un système pour la reconnaissance et la certification des compétences. Des obstacles ont été identifiés en matière de reconnaissance formelle des compétences à la fois en ce qui concerne leurs « valeur d'échange » que la question réelle des diplômes et certificats. Ces problèmes ont fortement limité la valorisation des procédures de validation : en général, on tend à certifier la possession d'unités élémentaires de compétence, différant à des examens successifs la possibilité de la question des qualifications. On tend aussi à affecter des signes « transférables » pouvant être utilisés pour de nouvelles opportunités de formation ou d'éducation.

Le problème de la certification est rendu plus complexe par l'absence d'une taxonomie commune, permettant de mesurer les compétences provenant d'acquis formels, informels et non formels. Il est alors difficile d'identifier des unités élémentaires de compétence dans la diversité des secteurs où elles sont validées et certifiées. De plus, il y a encore un manque de crédibilité pour des procédures de validation alternatives, surtout dans des situations où l'accent est mis sur le processus d'éducation formelle et sur ses diplômes. En Europe, il se développe une tendance générale à une approche expérimentale visant à reconnaître et certifier les acquis principalement dans le cadre de formation ou de réinsertion, alors qu'il n'y a encore que peu de procédures permettant l'obtention d'une certification correspondant à un certificat scolaire et/ou reconnu sur le marché du travail.

Les pratiques examinées dans le projet Gocet soulignent l'importance de conditions préalables pour le succès des expériences en cours. Tout d'abord, il est essentiel d'avoir des standards partagés. Les standards nationaux ne sont pas présents dans tous les pays, pourtant ils semblent un pré-requis important à l'existence d'un solide système de certification des acquis. Des standards relatifs à l'éducation, la formation et l'emploi, déjà établis ou en cours de construction, peuvent être trouvés dans les six pays à l'exception de l'Italie.

Un autre pré-requis important pour construire un lien entre validation des acquis informels/non formels et l'accès à la formation continue est l'organisation modulaire des parcours éducationnels et la création de systèmes basés sur les crédits ; c'est une évolution assez commune en Europe, même si elle prend des formes différentes selon les pays.

Dans la plupart des pays, les partenaires institutionnels et sociaux jouent un rôle actif dans la définition des standards professionnels et dans la gestion des procédures de certification.

Cependant, dans le cas des acquis informels et non formels, le nombre de partenaires augmente et inclut des organisations sociales privées (qui sont actives dans la promotion de la valeur éducative des expériences faites dans le travail et « hors du marché »), des institutions publiques et privées travaillant dans le secteur de l'éducation et de la formation (ceci est évidemment lié au lien étroit qui unit la reconnaissance des compétences basées sur l'expérience, l'attribution de crédits et l'accès à l'éducation et la formation formelles).

Tout ceci implique que la situation dans les pays du projet Gocet est loin d'être convergente. En France et en partie en Italie, la situation est complexe et caractérisée par un dialogue social institutionnalisé dans le domaine de la formation continue, mais aussi par un certain degré de dualisme entre le marché du travail et le système éducatif dans la définition des standards et des qualifications. Plutôt qu'une contribution dans la collaboration des différents partenaires, ce que l'on observe, se sont des modèles juxtaposés impliquant un grand nombre d'acteurs et de partenaires des communautés éducatives et de la formation.

En Allemagne, le dialogue social s'exprime traditionnellement dans la définition partagée des standards (profils) et les procédures de certification, sous la tutelle d'agences ministérielles. Cependant, des expériences sont en cours (modèles alternatifs de qualification) qui impliquent de nombreux acteurs publics, organisation syndicales et acteurs du système de formation.

En Suisse, la situation est caractérisée par l'implication formelle des organisations du marché du travail dans la définition des règles du jeu, et par le rôle fondamental joué par les organisations syndicales, que se soit en coopération ou par délégation des collectivités territoriales, dans la gestion des parcours de formation professionnelle. On assiste actuellement à la multiplication des expériences à la fois par les gouvernements cantonaux (Ticino, Genève) ou par des associations ad hoc formées par des représentants des communautés éducatives et de la formation et des organisations syndicales (voir le cas de Valida en Suisse). Avec le soutien et la reconnaissance des collectivités territoriales, ces associations proposent de gérer des parcours alternatifs de qualification.

Au Royaume-Uni, les partenaires sociaux sont très rarement impliqués. La question est régulée par des organismes indépendants liés à la communauté entrepreneuriale et professionnelle avec des responsabilités limitées pour les collectivités territoriales.

En Hongrie et en République tchèque, de nouveaux modes de dialogue social sont expérimentés après plus d'une décade de réformes visant à la dérégulation et de rationalisation des systèmes.

Le contexte européen¹

La législation récente et les documents produits au niveau de l'UE identifient les partenaires sociaux comme des acteurs fondamentaux dans le processus de création des systèmes de reconnaissance et validation ou certification des compétences acquises par les individus, en particuliers par le moyen de procédures qui se développent en dehors des parcours formels traditionnels. Ce fait est bien connu des partenaires sociaux quand ils élaborent et développent leurs stratégies avec les organisations concernées.

¹ La structure et les contenus des modèles mentionnés dans cette partie comme sigle peuvent être en partie trouvés dans le document intitulé « catalogue général », qui reproduit les études de cas du projet Gocet.

Dans le débat récent, les partenaires sociaux et les institutions ont ressenti le besoin de s'accorder clairement sur leur rôles respectifs dans le domaine de l'accompagnement, du conseil et de l'information ; processus transparents et équitables ; participation équilibrée en liaison avec les intérêts et les rôles représentés ; définition des principes guidant l'action de ceux qui sont chargés d'élaborer le système et les processus de validation des savoirs².

La Déclaration de Copenhague de novembre 2004³ met en avant le besoin de sécuriser le droit des citoyens à personnaliser leurs propres parcours de formation et à la reconnaissance des compétences acquises au travers d'expériences variées. Le *Mémorandum sur la formation continue et l'éducation*⁴ souligne la nécessité de construire des systèmes innovants de formation et d'éducation dans les Etats membres. Le document mentionne de plus l'évaluation des résultats des acquis, en particulier ceux informels et non formels. Le besoin d'un système approprié de « validation des expériences antérieures » est souligné afin d'améliorer l'expertise individuelle par l'évaluation et la reconnaissance des compétences, savoirs-faire et savoirs acquis dans différents contextes⁵. Le *Mémorandum* identifie trois modalités d'apprentissage :

- apprentissages formels : en relation avec les organisations éducatives et de formation et débouchant sur l'acquisition de diplômes et de certificats ;
- apprentissages non formels : en relation avec les lieux de travail ou d'autres organisations comme les associations, les syndicats, les partis politiques ou des cours liés à des parcours formels, comme des cours de musique, d'arts ou de sports et qui ne débouchent sur l'acquisition d'aucun certificats reconnus ;
- apprentissages informels : en relation avec ce qui est appris, même de manière non intentionnelle, dans la vie quotidienne.

Les partenaires sociaux sont appelés à développer un système bien construit et flexible de reconnaissance et de certification des compétences. Il peut y avoir différentes formes de validation : auto-évaluation des compétences acquises de manière informelle ; modalités transparentes et effectives de certification et de reconnaissance des compétences acquises sur le lieu de travail. Quelque soit la méthode choisie, l'important est la mise en œuvre d'une politique de *formation tout au long de la vie*, protégeant l'emploi et se centrant en particulier sur l'employabilité des individus. Les partenaires sociaux sont pressés de regarder les besoins et les exigences spécifiques des individus au fur et à mesure de leurs changements tout au long de la vie.

En référence aux acquis sur le lieu de travail, le Cedefop développe un modèle qui déplace l'accent de la formation aux acquisitions dans le travail, distinguant entre :

- acquisition dans le travail avec l'aide de tuteurs ;
- acquisition dans le travail au moyen de formation classique ;

² Cf. Commission Européenne, projet de décision de la Commission sur *les principes européens pour la validation des acquis informels et non formels*, Bruxelles, mars 2004 ; Conseil européen, Introduction du secrétaire du Conseil au Conseil *Projet de conclusions du Conseil et des représentants des Etats membres relatif aux principes européens communs sur l'identification et la validation des acquis informels et non formels*, Bruxelles, 18 mai 2004.

³ Cf. Déclaration des ministres européens de l'Education et de la Formation professionnelle et de la Commission européenne, rencontre de Copenhague, 29-30 novembre 2002 sur la coopération européenne élargie dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle.

⁴ Cf. Commission européenne (2000), Document de travail des services de la Commission, *Mémorandum sur la formation continue et l'éducation*, Bruxelles, 30 octobre.

⁵ Cf. Commission européenne (2000), Document de travail des services de la Commission, *Mémorandum sur la formation continue et l'éducation*, Bruxelles, 30 octobre.

- acquisition dans le travail associée à l'expérience ;
- acquisition au moyen d'expériences pratiques et d'apprentissages limités dans le temps ;
- acquisition dans des situations de simulation.

En Europe, trois approches clairement définies se distinguent dans le domaine de la reconnaissance et de la certification des compétences :

- l'approche anglo-saxonne qui semble plutôt influente dans la définition du cadre européen. Elle est développée de manière différente au Royaume-Uni, en Irlande et dans les pays scandinaves. Cette approche ne s'intéresse pas aux différents modes d'acquisition mais se centre plutôt sur la définition du standard et des niveaux de compétences acquises avec un regard pour des qualifications évaluées, validées et certifiées, laissant aux organisations éducatives et académiques la question de la certification dont la valeur réclame un certain degré d'indépendance. Dans le modèle anglais, une approche fonctionnaliste et, dans le même temps, réductrice semble prévaloir (*montrez-moi ce que vous êtes réellement capable de faire !*). Ce modèle est basé sur un système de qualification intimement lié aux contextes de travail ; il est certainement possible de prendre en considération aussi les compétences acquises de manière informelle ou non formelle, même si cela se fait de manière séparée du système de formation.
- L'approche française, qui est la plus étudiée en Europe mais la plus enracinée dans son contexte nationale et, de ce fait, difficile à transférer. Ce modèle voit les parcours de reconnaissance des compétences, même celles acquises, comme un vrai et bon processus d'acquisition. La validation des compétences fait partie d'un processus alternatif dont le résultat est l'obtention de diplômes et de certificats (ce qui maintient la valeur certifiante de la compétence professionnelle). Dans ce modèle, une approche socioconstructiviste des apprentissages prévaut où les compétences sont vues comme la capacité d'agir dans un sens approprié à un certain contexte. Dans ce contexte, les compétences sont complétées par les expériences personnelles des individus, les expériences professionnelles, les cours de formation et les procédures de validation elles-mêmes. Ceci est basé sur l'explicitation verbale des savoirs-faire de chacun. Le processus de reconnaissance des compétences n'est donc pas seulement vu comme une procédure de certification mais aussi comme une expérience d'apprentissage.
- L'approche allemande, partagée par les pays d'Europe centrale ayant la même histoire, langue et culture. Cette approche s'intéresse aux acquisitions sur le lieu de travail, c'est donc un processus plutôt formalisé et bien structuré (niant à la base la possibilité d'acquérir des compétences certifiables en dehors d'un parcours de réflexion sur les propres actes de chacun et donc structuré dans un sens didactique). L'approche allemande (et d'une manière extensive aussi celle de la Suisse) vise à classer les compétences acquises et les relier aux profils professionnels (qui sont à leur tour définis en termes de leur capacité à décrire les savoirs acquis). La valeur de cet examen (*Prüfung*) est préservée et vue comme la preuve objective du savoir (supportée par une base théorique et cognitive solide que seules la formation et l'éducation peuvent apporter).

Il est important de prendre en considération et d'analyser ces trois approches quand on veut définir un cadre d'étude et donc d'être conscient que ces approches et instruments marchent bien dans leur contexte et pas nécessairement dans un autre.

Note spécifique sur l'Italie

Selon la législation italienne sur la reconnaissance et la certification des compétences, le ministère du Travail, en accord avec le ministère des Universités et de la Recherche et les autorités régionales (qui devaient avoir auparavant impliqués les partenaires sociaux), a la charge de définir les standards minimum utilisés comme base pour la mise en place des systèmes régionaux⁶. Avec la certification des compétences acquises, les individus peuvent obtenir des diplômes et des certificats, ils peuvent avoir accès au système de formation et d'éducation professionnelles, ils peuvent augmenter leurs opportunités d'emploi.

La compétence certifiable est définie comme *un ensemble structuré de connaissance et de compétences, habituellement lié à des profils professionnels spécifiques. Ces compétences et savoirs-faire peuvent être acquis au travers de cours de formation professionnelle et/ou des expériences de travail et/ou de l'auto éducation et de la formation, qui peuvent être considérés comme un crédit.*

C'est aux autorités régionales de certifier les compétences basées sur des standards minimaux nationaux qu'elles peuvent de surcroît développer en fonction de leurs particularités et spécificités locales. Les certifications sont incluses dans un Livret de formation du citoyen (*Libretto formativo del cittadino*). Ce Livret, créé par une loi nationale⁷ inclut toutes les compétences acquises au moyen de périodes d'apprentissage, d'un premier contrat de travail, de formations spécialisées, de formation continue, de parcours informels ou non formels. Ce Livret de formation du citoyen est défini par le ministère du Travail et de l'Assistance et le ministère de l'Education, des Universités et de la Recherche, assujetti à l'agrément de la Conférence Etat/Régions après consultation des partenaires sociaux.

Dans le but de rendre le système le plus homogène possible, certaines formes de reconnaissance et de certification ont été récemment introduites (les régions sont libres de les modifier et de les adapter à leurs conditions spécifiques, si c'est ce qu'elles souhaitent)⁸ : la forme A est relative à la certification des compétences professionnelles par les autorités régionales à la fin d'un parcours de formation ; la forme B est relative à la certification des compétences intermédiaires acquises en quittant un cours avant l'obtention du certificat (dans le cas de sessions de formation appartenant à un ensemble plus grand de formations) ; la forme C est relative à la reconnaissance par des organismes de formation professionnelle des compétences acquises dans des cadres formels, informels ou non formels. Dans ce cas, les crédits sont donnés à ceux qui souhaitent commencer un cours de formation professionnelle, permettant ainsi d'intégrer des ensembles possibles plus courts et personnalisés.

⁶ Cf. Décret ministériel n°174 du 31 mai 2001, *Certification dans le système de formation professionnelle*.

⁷ Cf. Décret législatif n°276 du 10 septembre 2003, *Mise en œuvre des recommandations de politique dans le domaine de l'emploi et du marché du travail, conformément à la Loi N°30 du 14 février 2003*. (Les dispositions du Livret de formation du citoyen prennent en compte ce qui a été établi avec l'Accord Etat/Régions du 18 février 2000). Pour ce qui concerne le Livret de formation du citoyen (*Libretto formativo del cittadino*), en application du décret mentionné ci-dessus, un tableau technique et des actions concertées entre les ministères du Travail et de l'Education, les régions, les provinces autonomes et les partenaires sociaux ont été mises en place avec le soutien technique de l'ISFOL, en produisant un format et un document technique. Le Livret de formation du citoyen (*Libretto formativo del cittadino*) a été récemment approuvé le 14 juillet 2005 durant la Conférence Etat/Région unifiée.

⁸ Cf. Office du Conseil des ministres, Conférence unifiée, *Accord, en lien avec l'article 9, paragraphe 2c du décret législatif n°281 du 28 août 1997, entre le ministère de l'Education, des Universités et de la Recherche et le ministère du Travail et de l'Assistance, les Régions, les Provinces autonomes de Trento et Bolzano, les Provinces, les Municipalités et les Communautés montagnardes pour la certification finale et intermédiaire et la reconnaissance des crédits*, 28 octobre 2004.

Des lois régionales récentes ont établi que les autorités régionales, les organismes de formation et d'éducation et les partenaires sociaux devaient coopérer afin d'initier un processus amenant à identifier les procédures pour la reconnaissance et la certification des compétences et à identifier les domaines où ces compétences pouvaient être utilisées au mieux. La définition des standards de formation, des profils, des qualifications, des modalités de certification des compétences acquises, les caractéristiques du Livret de formation du citoyen, la valeur des crédits acquis sont régulés au niveau local dans le cadre de législations que les autorités régionales votent depuis la réforme du chapitre V de la Constitution. Les gouvernements régionaux sont appelés à remplir ces tâches en s'appuyant sur les standards nationaux. L'objectif fondamental des nouvelles lois régionales est de mettre en place un système intégré de formation tout au long de la vie, sauvegardant les droits des personnes à l'éducation, la formation, l'emploi, l'amélioration de son identité personnelle et sociale, par la reconnaissance mutuelle des compétences et crédits acquis dans les trois sous-systèmes de l'éducation, de la formation et du marché du travail.

Les partenaires sociaux, au travers du principe du partenariat, sont appelés à apporter leur contribution à la planification des activités, au moyen de la consultation, de opinions et propositions soumises aux autorités régionales concernées. Par exemple, les partenaires sociaux, impliqués dans des comités ad hoc, peuvent contribuer à élaborer des méthodes et des instruments d'évaluation de la qualité de l'éducation et de la formation professionnelle. Ils peuvent ensuite participer à des comités d'admission aux cours. Du point de vue de l'utilisation effective des ressources et de la programmation appropriée des activités de formation, cela vaut la peine de rappeler que les partenaires sociaux peuvent gérer des fonds interprofessionnels (« *fondi interprofessionali* ») alloués pour la formation continue et dont l'utilisation est seulement soumise à ce que les autorités régionales ont prévu de faire avec les ressources disponibles.

Les partenaires sociaux au niveau national et local sont fortement incités à construire un système reconnaissant les compétences acquises dans les dernières années à la fois dans le travail ou dans des activités sociales et privées (bénévolat dans des associations). Etant donné le nombre croissant des contrats de travail flexibles, temporaires ou à temps partiel offerts sur le marché du travail, les compétences reconnues et certifiées par les autorités concernées pourraient au moins accroître les opportunités de travail stable ou aider les individus à créer leur propre affaire. Pour finir, et à la lumière de la tendance croissante à l'alternance de périodes de travail et de périodes d'études, les organismes publics en Italie, conjointement avec les partenaires sociaux, devraient définir les mécanismes, les procédures et les ressources économiques pour des mesures de sécurité sociale basées sur des politiques actives centrées sur la formation, l'éducation et la reconnaissance et la certification des compétences.

Indications préliminaires

L'analyse des situations nationales, centrée sur le rôle des collectivités territoriales et des partenaires sociaux dans la gestion du système de formation professionnelle (qui constitue une partir du premier rapport du projet Gocet), permet aux auteurs de dessiner quelques indications préliminaires surtout reliées au rôle des partenaires sociaux dans la définition d'un système éducatif et de formation basé sur la reconnaissance et la certification des compétences.

Les partenaires sociaux, en commun avec les institutions concernées, sont appelés à apporter une contribution significative dans ce domaine, particulièrement face à une organisation productive qui réclame de continuels ajustements, à des demandes croissantes et à des scénarios toujours changeants.

Une discussion permanente et ouverte est nécessaire entre les autorités publiques, les organisations syndicales et les associations d'employeurs sur quelques questions de base, ainsi il est possible de :

- se centrer sur les individus, avec leurs besoins spécifiques en matière d'éducation et de formation, l'usage et la reconnaissance des compétences acquises durant leur vie et de différentes manières ;
- se centrer sur les compétences, en identifiant et partageant des instruments qui peuvent les reconnaître et les certifier, en regardant aussi le travail et les expériences de la vie quotidienne comme des opportunités de développer les compétences professionnelles de chacun ;
- se centrer sur le besoin d'avoir une formation de grande qualité, avec des opportunités plus homogènes en terme d'offre. A cette fin, il est nécessaire d'identifier des standards de compétence faisant référence à des unités de formation, afin d'avoir le bon niveau de flexibilité et d'adaptation à des conditions spécifiques. Les crédits devraient être attribués sur la base de chaque unité simple de formation où l'individu participe afin d'augmenter et de développer ses propres savoirs-faire professionnels.

Les partenaires sociaux devraient porter plus d'attention aux actions concertées afin de créer un modèle basé sur l'importance de la formation et de la certification des compétences pour les travailleurs qui ainsi seraient réassurés sur leur savoirs-faire et leurs opportunités d'emploi. En clair, un rôle majeur doit et devrait être joué par les autorités publiques, à la fois aux niveaux national et territorial, dans le développement total du système, basé sur leurs prérogatives respectives.

En ce qui concerne la négociation collective, il est intéressant de noter que le schéma traditionnel des salaires, basé sur des niveaux rigides et des qualifications, ne prend plus en compte les compétences qui ne sont pas clairement définissables. Dans le processus courant de la négociation collective, une des questions les plus critiques est de reconnaître que les compétences acquises dans le travail devraient déboucher sur un meilleur salaire et de meilleures conditions d'emploi car elles contribuent définitivement à un meilleur niveau de productivité de l'entreprise.

En conclusion de ce qui précède, il est important de souligner qu'une réforme générale des conditions d'emploi est une incitation fondamentale pour les travailleurs adultes à participer à des activités de formation continue.

Propositions générales sur les bonnes pratiques⁹

Les propositions générales concernant les bonnes pratiques sont reprises du rapport 4 « *Catalogue des bonnes pratiques* » qui décrit les caractéristiques particulières résultant des analyses empiriques issues de chaque pays. De plus, des propositions sont faites concernant

⁹ La structure et le contenu des modèles mentionnés dans le texte sous la forme d'abréviations sont expliqués en partie dans le document intitulé « Catalogue général » qui contient les études de cas analysées dans le projet Gocet.

les cas étudiés. Nous voudrions revenir ici les propositions générales résultant de l'examen d'ensemble des résultats provenant de ces analyses.

Premièrement, il a été montré que dans toutes les situations nationales étudiées, une bonne pratique est accompagnée ou améliorée par les politiques cherchant à développer le profil professionnel des travailleurs concernés. La reconnaissance des parcours formels, non formels et/ou informels, même si elle n'est pas assujettie à des normes spécifiques, apparaît comme une des procédures permettant aux travailleurs de s'attaquer à la flexibilité et à la mobilité du travail. Dans les pays impliqués dans le projet, un certain nombre d'initiatives différentes sont en cours incluant des expérimentations, des accords avec les institutions et/ou les partenaires sociaux et même des réformes législatives dans le cadre de la reconnaissance des apprentissages informels et/ou non formels. Dans les pays qui viennent tout juste de commencer, comme l'Italie et la Hongrie mais aussi l'Allemagne (malgré son système solide), les tentatives expérimentales pour construire des processus de validation au travers de la dissémination d'accords entre les institutions et les partenaires sociaux prévalent. Dans d'autres pays comme la France, quelques cantons suisses ou la République tchèque (le projet de loi devrait être approuvé par le Parlement), il existe un cadre légal. Le Royaume-Uni a une configuration spécifique qui ne peut être comparée à celle d'aucun autre des pays étudiés.

Dans le système de formation professionnelle basé sur la reconnaissance des compétences, les processus d'apprentissage sur le lieu de travail sont de la plus haute importance. Le second élément efficace pour l'amélioration des compétences est qu'elles doivent être reliées à un certain nombre d'éléments comme :

- le ciblage sur la qualité du service ;
- l'existence d'un ensemble de règles claires constituant un manuel pour l'obtention de standards professionnels qualitatifs adéquats ;
- l'introduction d'un suivi de la qualité du travail et du contrôle des activités pour permettre un développement progressif des compétences sur le lieu de travail ;
- l'existence de personnalités, des travailleurs ayant une grande expérience ou des groupes support qui effectuent des activités de soutien et/ou agissent comme tuteurs et aident à transmettre les compétences.

Un aspect fondamental lié à la reconnaissance et à la certification est celui de la validation, c'est-à-dire la procédure qui attache une valeur formelle à l'expérience acquise. Dans les pays ayant pris part à l'étude, différentes procédures d'évaluation des compétences sont en train d'être introduites. Par exemple : des examens écrits ou oraux, l'observation du travail dans le cadre de simulations, l'auto évaluation et la présentation de preuves documentaires.

Une description plus détaillée de ce qui précède sera donnée dans les pages suivantes. Nous voulons pour l'instant souligner que, malgré l'introduction et la reconnaissance de nouvelles opportunités de formation et des procédures de validation des compétences, de sérieux éléments critiques demeurent. Ils sont en particulier liés au financement de la formation continue et au rôle joué par les collectivités locales et les partenaires sociaux dans la recherche et l'attribution de ressources économiques. L'étude des cas nationaux met en lumière les difficultés que rencontrent plus particulièrement les organisations petites et moyennes pour accéder au financement de la formation et du développement des compétences, ce qui rend difficile pour elles de faire suivre des programmes de formation et d'évaluation des compétences à leurs travailleurs. En conséquence, les partenaires sociaux, conjointement avec les collectivités territoriales, doivent s'entendre sur des stratégies afin de

trouver des fonds et développer des plans de formation régionaux de long terme, en obtenant, par exemple, des financements nationaux et/ou européens.

Il y a surtout un lien très étroit entre la qualité et d'une part, la régulation du travail, d'autre part, la validation des compétences acquises. De ce fait, le rôle que jouent les partenaires sociaux et les institutions, appelés à déterminer les parcours de la reconnaissance à la validation et la certification, est de la plus haute importance. Il est évident que les différents acteurs doivent s'entendre dès le départ sur une définition générale des domaines d'activités et des cadres de compétence. En ce qui concerne cet aspect, il y a des différences entre les systèmes nationaux et, au niveau européen, seul le premier pas vers une synthèse générale a été franchi.

Cela suggère que des liens doivent être établis entre les bonnes pratiques qui sont repérées et la façon dont chaque pays s'attaque à la reconnaissance.

La comparaison entre les systèmes étudiés et les résultats de récentes études promues par l'Union européenne fait apparaître l'émergence dans les différents pays de procédures macro-sociales pour les apprentissages informels et non formels :

- celle des pays qui ont une référence légale de base visant à réguler la validation ;
- la situation où il y a des accords et des développements expérimentaux qui ont été négociés entre les institutions et les partenaires sociaux.

Les procédures sus-mentionnées sont liées à un niveau différent de développement expérimental :

- des situations expérimentales soutenues par des projets pilotes et des accords prédominant dans la phase initiale. Cette phase est caractérisée par des expériences hétérogènes dans un contexte de grande incertitude. Cette approche n'est pas toujours celle où les systèmes sont les plus faibles ; elle caractérise aussi les premiers stades d'évolution de systèmes structurés de certification des compétences qui sont à nouveau remis en cause par l'expérimentation. En gardant à l'esprit les différents contextes nationaux avec lesquels il faut compter, dans cette phase, certains pays comme l'Italie sont caractérisés par la faiblesse du cadre de qualification disciplinaire et d'autres pays voient leur évolution ralentie par la résistance de leurs systèmes de référence (Allemagne et en partie Suisse). Cependant, ces derniers se préparent aux changements qui dans le futur auront un impact structurel sur le système.
- Des formes de régulation légale sont trouvées, quelquefois en même temps que d'autres, dans la phase initiale de mise en place d'un cadre national de référence des procédures de validation. Cela est vrai en France où il y a une tradition établie de cadres légaux et stables au niveau national sans pour autant résoudre le dualisme de l'enchevêtrement entre les certifications professionnelles (ministère du Travail) et les certificats se référant au monde de l'éducation. C'est en partie vrai pour la Suisse où on trouve un cadre fédéral plutôt ouvert et des expérimentations ou des procédures alternatives de qualification de discipline légale dans chacun des cantons.
- Enfin, la présence de cadre de référence caractérise la phase dans laquelle des modèles de validation stables et basés légalement ont été mise en place.

La reconnaissance des compétences, la validation et la certification représentent trois étapes distinctes dans les différents cas. La reconnaissance réunie des méthodologies, des instruments et des acteurs qui cherchent à aider les individus à présenter leurs connaissances de manière réflexive. Ces éléments se retrouvent dans les différents contextes mais peuvent

ou ne peuvent pas être liés au processus de formation. C'est une action présente à l'heure actuelle dans tous les modèles que nous avons discutés, qu'ils soient d'inspiration anglo-saxonne (*Portfolio of evidence*), française (bilan de compétences) ou allemande (*Dokumentation*). Ces instruments peuvent potentiellement être liés au développement des compétences acquises durant la planification de carrières et de parcours d'acquisitions personnelles et pour *préparer* un parcours futur de validation.

La validation est pourtant l'étape clé. C'est ce qui relit la reconnaissance et la certification. C'est généralement une étape séparée dans laquelle un plan effectif de formation est développé avec ses propres méthodologies, instruments et acteurs impliqués dans l'évaluation. Si l'on regarde les différents contextes nationaux, les scénarios procéduraux varient grandement. Cependant, la façon dont les preuves sont recueillies dans le domaine de la validation des apprentissages non formels et informels en Europe souligne qu'il y a au moins cinq différentes stratégies de « preuves » pour les compétences :

- les examens
- les rapports biographiques
- l'observation
- les simulations
- la preuve par sa propre expérience de travail

Dans quatre des sept pays du projet Gocet, il existe des expériences de validation suffisamment consolidées pour permettre d'établir des ébauches de modèles :

- En France, des procédures différentes sont appliquées, certaines liées au rendu des compétences : description des tâches devant un groupe d'experts de l'activité à laquelle se réfèrent les compétences et auto-évaluation de celles-ci, dans le cas où l'évaluation est liée à l'obtention de crédits (liée à l'observation à la fois in situ ou dans un contexte de simulation des compétences qui sont utilisées (VAE cherchant à obtenir la certification du ministère du Travail)).
- En Allemagne, en plus du rôle central qui dans la plupart des cas continu d'être attribué aux procédures d'examen (*Externepriifung*), on trouve des expériences alternatives basées sur la validation « en cours de route » des compétences au moyen d'accompagnements éducatifs des projets de travail élaborés par les candidats (voir le modèle APO-IT).
- En Suisse, une association privée chargée de la promotion des procédures de reconnaissance des compétences (Valida) est supposée étendre le modèle expérimenté à Genève au niveau national. De telles procédures sont basées sur un parcours mêlant plusieurs phases dont la première est une évaluation des compétences (auto-évaluation, révélation) et qui, ensuite, se poursuit par la validation (assemblage de preuves, démonstration/documentation et *évaluation*).
- Au Royaume-Uni, les organismes d'accréditation (*Awarding Bodies*), qui établissent les curricula, examens et donnent les certificats de formation professionnelle, doivent dresser la carte de leurs prestations dans le système national de compétence – base de l'évaluation (*National Vocational Qualification* – Qualification professionnelle nationale). C'est une condition préalable pour recevoir des financements de l'Etat pour les cours et réunions, les standards professionnels nationaux, la réalisation de livrets personnels, les évaluations sur site effectuées par les évaluateurs.

La certification des compétences est une question plus complexe. Pour l'aborder, on doit d'abord distinguer entre les buts de la certification liés à l'attestation d'une « valeur d'échange » de la compétence dans un certain contexte professionnel et les buts attachés à la

réussite de diplômes. On doit de plus distinguer entre « les produits » administrés unilatéralement par un sujet (par exemple, une entreprise comme dans la « grille de compétence » de Siemens présentée dans l'étude de cas suisse sur les nouvelles technologies) et ceux reconnus d'une certaine manière dans la négociation (ancrage d'une certification des compétences à un contrat de travail) ou encore ceux relevant de l'adoption de normes et de mécanismes de certification qui ne font pas partie du monde éducatif (il suffit de mentionner la fréquence grandissante de « normes » et de régulations qui émergent au sein des entreprises et sous l'action des organisations syndicales).

Quand l'objectif final de la certification est l'obtention de documents représentatifs de l'éducation formelle, les implications sont tout aussi complexes et elles concernent :

- la présence nécessaire d'une autorité publique responsable de la procédure, qui peut cependant être aussi confiée à des commissions ou des organismes indépendants ;
- l'examen des candidats (indépendamment des procédures d'examen), leur maîtrise de toutes les connaissances et capacités requises présentées dans le curriculum de formation de référence (par exemple, le problème de la vérification de leur culture générale dans le cas de diplômes professionnels en Suisse et en Allemagne qui correspondent dans ces pays aux titres obtenus à la fin du second cycle).

L'expérience acquise sur le terrain montre que, jusqu'à maintenant, ces contraintes ont conduit à limiter la valeur des procédures de validation. En général, elles attestent de la possession d'unités élémentaires de compétences et reportent à de futures procédures d'examen l'obtention de qualifications ou permettent que des crédits « transférables » soient distribués. De tels crédits peuvent être utilisés pour accéder à de nouvelles opportunités de formation continue et, dans ce cas, il est possible d'obtenir une certification.

La certification a été rendue plus compliquée en raison des changements de paradigme souligné au début. Ceci explique pourquoi les efforts de l'Union européenne tendent aujourd'hui à trouver un cadre de référence capable de faire que la définition de standards professionnels concernant l'exécution de certaines tâches et la définition de niveau de compétences corresponde à une qualification du système éducatif (certificat, diplôme...). Il y a encore beaucoup de problèmes critiques qui ne sont pas résolus :

- obtenir une classification unique capable de mesurer les compétences réelles découlant d'apprentissages formels, informels ou non formels n'est pas facile ;
- il est difficile dans certaines situations de repérer des unités de compétences significatives qui peuvent ensuite être validées ou certifiées ;
- il est difficile de consolider la crédibilité des procédures de certification alternatives, particulièrement dans les contextes où il y a un fort degré de consensus sur la valeur des procédures formelles de l'éducation et des diplômes qui leur sont liés.

Il n'est de ce fait pas surprenant que dans les expériences européennes, l'approche cherchant à reconnaître et valider des apprentissages utilisant une logique basée principalement sur les formations de réinsertion prédominant, tandis que les procédures permettant d'obtenir - sur le papier mais de manière plus importante dans la réalité - une certification qui corresponde à un diplôme et qui peut être directement utilisée sur le marché du travail sont encore rares.

Indications et recommandations

Le travail de recherche effectué par chaque partenaire européen – au niveau théorique pour ce qui concerne l'analyse des systèmes nationaux et au niveau empirique pour ce qui concerne les études de cas – a mis en lumière quelques éléments de base concernant les apprentissages sur le lieu de travail et le rôle des partenaires sociaux dans la reconnaissance et la validation des compétences acquises.

Dans une période caractérisée par la libéralisation des marchés et par la flexibilité des emplois, la reconnaissance et la validation des compétences acquises sur le lieu de travail sont une réponse possible, bien que partielle, au problème du chômage, de la mobilité des travailleurs et de la réinsertion sur le marché du travail. La formalisation des compétences acquises d'une manière non formelle ou informelle est un élément indispensable pour être capable d'utiliser les compétences de chacun, sinon il serait impossible de les utiliser dans le travail. On doit alors aller vers la validation des compétences si on souhaite réformer la formation au niveau européen, tout en gardant à l'esprit bien sûr qu'il y a des différences nationales et sectorielles et des particularités.

Le travail de recherche réalisé a souligné quelques éléments fondamentaux à partir desquels d'utiles indications et recommandations ont été formulées concernant la reconnaissance des compétences, la validation et la certification ainsi que le rôle que les partenaires sociaux doivent jouer dans la gestion du système de formation :

- a. L'analyse des systèmes nationaux effectuée dans tous les pays européens impliqués dans le projet a mis en relief que l'apprentissage dans le travail, comme processus de mise en œuvre et de développement de la formation, est lié à la situation dans laquelle l'expérience de travail de la personne se déroule. En effet, il y a des situations de travail qui ne sont pas très stimulantes, voire pas stimulantes du tout d'un point de vue cognitif. En d'autres termes, ces contextes non seulement ne favorisent pas l'apprentissage mais peuvent même causer une perte des compétences antérieurement acquises.
- b. L'étude des processus d'apprentissage au travers de l'expérience montre qu'ils sont non seulement informels mais aussi qu'ils contiennent des éléments structurés (par exemple, des activités de soutien, du tutorat, des simulations, des personnalités de référence). En particulier, certaines conditions à même de favoriser l'acquisition des apprentissages dans le travail ont été repérées : soutien organisé de l'apprentissage, consultation et coopération au sein du groupe de travail, apprentissage au travers de personnes qui ne sont pas dans l'organisation. L'existence, par exemple, d'un *tuteur* chargé de superviser le travail effectué par la personne qui vient juste d'être engagée est un instrument important de partage et de socialisation des savoirs cognitifs liés à certaines activités professionnelles. Le rôle du groupe de travail dans la transmission des compétences, dans la résolution des problèmes est un autre moyen important d'apprentissage dans le travail. Le groupe est habituellement capable de trouver des solutions et de développer des procédures de réponse qu'un individu tout seul est incapable d'offrir et, de cette manière, les compétences individuelles de chaque personne s'accroissent. Les contacts avec des personnes en dehors du lieu de travail, par exemple les représentants syndicaux, les fournisseurs etc., ou travaillant dans d'autres secteurs de l'organisation peuvent être une source d'informations supplémentaires utiles et d'expérience pour le travailleur.
- c. L'analyse des cas nationaux a également montré l'incidence, sur les lieux de travail où les apprentissages dans le travail sont les plus faciles, de plusieurs composantes spécifiques du travail : qualité du service et du travail, existence d'un minimum

- d'ensemble de règles comportementales et de prescriptions, contrôle du travail réalisé et interaction avec plus de personnalités d'experts.
- d. Les résultats qui ont été passés en revue suggèrent le développement d'un processus et des procédures de développement de la formation professionnelle dans le travail au travers de pratiques « vertueuses » (soutien, tutorat, supervision, groupe de participation...) qui conduisent à apprendre. Les institutions semblent être capables de favoriser des mécanismes d'acquisition dans les entreprises en assurant aussi la reconnaissance des processus d'apprentissage où les conditions existent.
- e. Les pratiques examinées dans le projet Gocet soulignent l'importance qu'ont certaines conditions pour le rôle institutionnel de la formation dans le travail. Premièrement, la présence de standards de référence partagés est un plus. L'existence de standards nationaux et/ou régionaux n'est pas uniforme mais est une exigence importante pour un système de formation solide. Consolider des standards éducatifs, d'emploi et/ou évaluatifs ou des standards en construction est un mouvement qui l'on retrouve dans tous les pays étudiés à la seule exception de l'Italie. Par exemple :
- En France, on trouve des standards indépendants fixés par les ministères de l'Education et du Travail, preuve du dualisme persistant dans ce pays entre la certification liée au monde professionnel et la dimension diplôme liée à l'école (il faut d'ailleurs préciser que la communauté entrepreneuriale attache à la seconde une valeur qui souvent dépasse la première), le répertoire ROME offre des standards additionnels qui sont souvent utilisés dans la formation professionnelle.
 - En Allemagne et en Suisse, les professions sont régulées au niveau fédéral avec l'aide des gouvernements territoriaux, des décrets et des régulations mettent en place des profils professionnels et des règles d'accès et de certification (qualifications).
 - Au Royaume-Uni, il y a un cadre de standards professionnels nationaux qui est défini en relation avec le NVQ.
 - La Hongrie, et plus récemment la République tchèque, ont défini des standards nationaux inspirés en partie du modèle anglais et en partie de la tradition germanique.
 - En Italie, il n'y a pas encore de synthèse des analyses spécifiques concernant les besoins réalisées dans la dernière décennie : cependant, dans certains secteurs, il y a eut un échange en termes de standardisation des répertoires de compétence avec les expériences européennes les plus importantes. Ces standards ont été définis avec le consensus des partenaires sociaux et des institutions, particulièrement dans les secteurs de l'apprentissage et de l'IFTS.
- f. Une condition supplémentaire importante pour construire une interface entre la validation des apprentissages informels et non formels et l'accès à la formation continue est le développement d'unités de formation et d'un système basé sur les crédits. Il peut être établi que c'est la tendance commune de toute l'Europe. Cependant, l'allure varie. Par exemple, le processus est avancé au Royaume-Uni, s'est accéléré (après la loi de 2002) en France, connaît des hauts et des bas en Suisse (où le processus a ralenti après une expansion record dans les années 90), avance lentement (mais graduellement) en Allemagne. Le problème est comment la validation entre en relation effective avec le système de formation sans s'y substituer.
- g. Dans presque tous les pays, les acteurs institutionnels et sociaux jouent un rôle actif dans la gestion des processus de définition des standards professionnels et dans la régulation des parcours de certification qui peuvent être utilisés sur le marché du travail. Pourtant, quand on parle d'apprentissages informels et non formels, le nombre

de parties prenantes augmente et englobe également des organisations sociales privées (parmi les plus actives dans la promotion de la valeur formative de l'expérience acquise sur le lieu de travail et « en dehors » du marché) et, d'un autre côté, les organisations publiques et privées actives dans les formation et l'éducation sont d'une importance fondamentale (pour des raisons évidentes liées à la relation entre les compétences du travail, l'allocation de crédits et l'accès à la formation formelle). Au sein des pays partenaires du projet Gocet, comme nous l'avons déjà montré, les modèles diffèrent :

- En France et en partie en Italie (à l'exclusion des modèles communs au secteur de l'apprentissage et de l'IFTS), le tableau apparaît complexe et caractérisé par l'institutionnalisation du dialogue social dans la champ de la formation continue comme par le dualisme entre le marché du travail et le secteur de l'éducation en ce qui concerne la définition des standards et la distributions des qualifications : plus qu'une contribution intégrée des différents acteurs, il semble que l'on assiste à l'enchevêtrement de modèles impliquant de nombreux thèmes et acteurs différents, ces derniers venant des secteurs de l'éducation et/ou de la formation professionnelle.
- En Allemagne, le dialogue social s'exprime dans la définition négociée des standards (profils) et les procédures de certification sous la tutelle des organismes ministériels. Cependant, les expérimentations en cours (modèles alternatifs de qualification) sont réalisées avec la participation d'une large variété d'acteurs des secteurs institutionnels, professionnels et de la formation.
- En Suisse, il y a un investissement formel des organisations du travail dans la définition des règles du jeu. Les organisations professionnelles jouent un rôle fondamental dans la gestion des parcours de qualification en collaboration ou en délégation avec les institutions publiques. La tendance réelle va dans le sens d'une prolifération des expérimentations menées par les gouvernements des Cantons (Ticino, Genève), surtout au travers de la création d'associations ayant cet objectif, regroupant les partenaires sociaux, les organisations représentatives de la formation et du bénévolat (voir le cas de Valisa) et qui demandent de gérer les parcours alternatifs de qualification avec le soutien et/ou la reconnaissance des organismes publics.
- Au Royaume-Uni, l'implication des partenaires sociaux est marginale (pratiquement inexistante), même s'ils sont revenus récemment au niveau sectoriel non bipartite. Ce domaine est principalement régulé par des organismes indépendants.
- En Hongrie et en République tchèque, de nouvelles procédures pour le dialogue social sont en cours d'examen après une décennie de réformes caractérisées par un fort mouvement vers la libéralisation et une plus grande flexibilité des systèmes.

En gardant à l'esprit ce qui vient d'être exposé, le contexte dans lequel les décideurs politiques doivent agir est caractérisé d'un côté, par la multiplication des expérimentations et, de l'autre, par la tentative de s'accorder, conformément aux particularités locales¹⁰, sur un réseau européen de référence qui cherche à encourager la transparence et le dialogue entre les différents systèmes éducatifs et de certification.

¹⁰ Voir la contribution du Commissaire européen Gordon Clark pendant la Conférence de Galway du 24-25 février 2005 intitulée « Mettant en place le cadre national irlandais de qualifications » (Commission européenne, DG Education et Culture).

Nos indications cherchent simplement à mettre en place quelques lignes directrices pour rendre efficaces des choix compatibles avec les processus en cours au niveau européen et qui tiennent compte des contraintes locales. Nous allons tenter de les résumer en quelques points :

1. A la lumière du changement de paradigme qui met l'individu dans la position d'avoir à prouver ses compétences résultant d'apprentissage formel, informel ou non formel, on doit identifier les instruments et procédures qui permettent de consolider comme héritage transférable du travailleur les éléments de base de son savoir-faire professionnel. Pour ce faire, on doit mettre en place des règles qui soient partagées par les différents acteurs et qui permettent à l'individu de « capitaliser » ses compétences grâce au renforcement des interactions entre les individus et les parties prenantes des différents intérêts (en utilisant aussi le cadre pour rendre transparent l'amélioration des compétences acquises dans sa propre vie et son propre travail) ou au travers de l'accès à la formation continue et l'acquisition de qualification à la fin, une certification ou un diplôme dispensé par le système d'éducation formelle ou au travers de parcours de validation des compétences.
2. A cette fin, il est important de définir des procédures de validation claires, réalistes et utilisables en adéquation avec les conditions institutionnelles et culturelles des différents contextes et que les sujets, qui peuvent être intéressés dans la validation, puissent facilement se « représenter ». Un tel choix implique une nouvelle fois l'implication dans l'expérience des acteurs qui doivent formaliser la valeur « d'usage » ou la valeur « d'échange » des compétences qui ont été validées et/ou certifiées, valeur qui dépend de si elles sont équivalentes à des qualifications ou des crédits, ou qu'elles attestent de la possession d'exigences professionnelles auxquelles seule une valeur contractuelle a été attribuée.
3. Les méthodes et instruments, permettant la réalisation des objectifs mis en place dans les récents documents européens concernant la validation des apprentissages informels et non formels¹¹, devraient être adoptées.
4. Pour éviter la perte de valeur de l'expérience et les effets sélectifs au détriment des sujets qui n'ont aucune qualifications formelles, qui plus que d'autres pourraient tirer avantage de la validation pour commencer un parcours de formation professionnelle, il est important de mettre en place un système envisageant des activités de soutien (dans les nombreuses formes expérimentées dans les différents pays européens et présentées en partie dans les études de cas) à la procédure qui met la formation et pas seulement la validation au centre, permettant aux candidats de consolider les résultats de l'apprentissage qu'ils ont réalisé à un niveau informel ou non formel.
5. l'existence de types d'apprentissage dans le travail découlant de l'expérience réclame l'implication active et réelle des institutions et des partenaires sociaux pour la mise en place de modèles de reconnaissance et de certification des compétences sur le lieu de travail¹². En particulier, si un tel système est une réelle opportunité de développement professionnel pour le travailleur, la validation doit avoir une valeur légale lui permettant d'utiliser sa qualification sur le marché du travail et lui offrant la possibilité de changer d'entreprise. Cela constitue un important objectif au niveau européen, national et local. Enfin, cela ne doit pas être interprété simplement comme une liste des activités qui ont été réalisées mais comme une plate-forme pour planifier de futures

¹¹ Voir par exemple J. Bjornavold, *Making learning visible*, European journal of vocational training, n°22.

¹² Voir par exemple les résultats des études réalisées au Royaume-Uni, en République tchèque et en Hongrie.

savoirs et formation, pour améliorer sa propre réputation professionnelle. La spécialisation flexible et évolutive que demande le marché du travail aujourd'hui fait éclater les savoirs acquis durant sa propre expérience professionnelle et est basée sur la logique de savoirs bâtis sur des choses qui sont de plus en plus fragmentées et hétérogènes.

6. Très lié à la validation, c'est-à-dire à la reconnaissance de la validité d'un parcours dans des buts légaux, on trouve la question de qui doit diriger le système – employeurs, syndicats ou autorités publiques. L'analyse des cas nationaux et des systèmes de formation professionnelle de tous les pays participant au projet a montré que, pour assurer une réelle intégration du modèle dans le marché du travail, ces trois acteurs devaient chacun jouer un rôle dans le système et collaborer activement à son développement. Il est clair que la validation des compétences ne représente une opportunité qu'à la condition qu'elle implique des résultats pratiques à un accord parallèle et un niveau négocié dans une régulation institutionnelle spécifique et une action législative en termes de certification des compétences et d'emploi, sans cela le système est inutile. Concernant la certification, les institutions et les partenaires sociaux doivent avoir conscience du besoin de trajectoires communes orientées vers des buts partagés. En effet, il est important si on veut que la validation soit un vrai instrument pour l'amélioration des compétences des travailleurs, que les objectifs soient partagés à la fois par les institutions qui décident de la valeur légale et de l'importance éducative de l'expérience professionnelle et par les partenaires sociaux qui travaillent à la reconnaissance des compétences des travailleurs dans le contrat de travail.